

Patricia Soares Venzon

**A HERMENÊUTICA FENOMENOLÓGICA E O “DEMORAR-  
SE”: Aportes Filosóficos à Educação Infantil**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Silva de Moura.

Florianópolis  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária  
da UFSC.

Venzon, Patricia Soares

A hermenêutica fenomenológica e o "demorar-se" :  
aportes filosóficos à educação infantil / Patricia  
Soares Venzon ; orientador, Rosana Silva de Moura,  
2018.

131 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de  
Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,  
2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Filosofia. 3. Infância. 4. Martin  
Heidegger. I. Silva de Moura, Rosana. II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de  
Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“A HERMENÊUTICA FENOMENOLÓGICA E O “DEMORAR-SE”: APORTES FILOSÓFICOS  
À EDUCAÇÃO INFANTIL”

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso  
de Pós-Graduação em Educação do Centro de  
Ciências da Educação em cumprimento parcial  
para a obtenção do título de Mestre em Educa-  
ção.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 25/07/2018

Dr<sup>a</sup> Rosana Silva de Moura (EED/CED/UFSC - Orientadora)

Dr<sup>a</sup> Patricia de Moraes Lima (MEN/CED/UFSC - Examinadora)

Dr<sup>a</sup> Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS/RS - Examinadora)

Dr José Fernandes Weber (UEL/PR - Examinador)

Dr<sup>a</sup> Lúcia Schneider Hardt (EED/CED/UFSC – Suplente)

PATRICIA SOARES VENZON

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/JULHO/2018

Prof. Dra. Patricia Soares Venzon  
PPGE/CED/UFSC  
Portaria nº 1934



## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à professora Rosana Silva de Moura, minha orientadora, pela confiança, pela atenção e cuidado nas orientações, pela partilha de seus preciosos saberes e por ter acreditado que seríamos capazes.

Expresso um agradecimento especial aos membros da banca examinadora: professoras Patrícia de Moraes Lima, Maria Carmen Silveira Barbosa e aos professores José Fernandes Weber e Cezar Luis Seibt (por ocasião da qualificação), que dedicaram sua atenção à leitura e análise crítica do texto em momentos distintos da pesquisa.

Agradeço aos demais colegas de turmas e orientação pelos diálogos e parcerias durante esses dois anos. Ao colega Bruno, às amigas Suzan e Priscila, com as quais criei mais vínculo, meu carinho e gratidão pelos bons momentos vivenciados.

Agradeço à agência financiadora CAPES, cujo auxílio financeiro possibilitou-me a dedicação exclusiva à pesquisa.

Agradeço ao PPGE/UFSC, representado por seus funcionários, os quais tão prestativamente sempre me atenderam, possibilitando que me sentisse acolhida nesta instituição.

Agradeço à minha família, ao meu marido, aos meus filhos e noras, pelo apoio, incentivo, carinho e compreensão nos muitos momentos de minha ausência em decorrência dos estudos



“A filosofia deve tornar-se livre em nós, ela deve tornar-se a necessidade interna de nossa essência mais própria, de modo a conferir a essa essência a sua dignidade mais peculiar [...] nós mesmos precisamos tomar e despertar livremente o filosofar em nós” (HEIDEGGER, 2009, p. 5).





## RESUMO

A presente dissertação de mestrado reflete nosso caminhar na busca de aportes à Educação Infantil, tendo como base teórico-filosófica as concepções do filósofo Martin Heidegger (1889-1976), que envolvem aspectos de sua hermenêutica fenomenológica e do conceito ‘demorar-se’. Nesse sentido, nossa metodologia segue na trilha de sua hermenêutica para interpretar uma dimensão da Educação Infantil. De cunho qualitativo, nossa investigação visa estabelecer uma ponte entre a Educação Infantil e a Filosofia da Educação, fortalecendo a ambas ao se debruçar sobre o conceito de infância no intuito de liberá-lo, desencadeando, com isto, um instante do filosofar. Nesta linha de pensamento, mostramos, primeiramente, o método como um acesso provisório e temporário ao ser dos entes, ou seja, já indicamos logo de início que, adotando a hermenêutica fenomenológica, não apresentamos resultados conclusivos sobre o tema proposto. Destacamos, pois, que nossa pesquisa não delinea-se num modo positivista tradicional, em que há um sujeito frente a um objeto de estudo, mas sim, sujeito e objeto se ‘copertecem’, numa relação autoformativa decorrente de uma circularidade hermenêutica. Dedicamo-nos, em seguida, ao conceito ‘demorar-se’ espreado nos escritos de Heidegger. Este conceito, desdobrado em um ‘de-morar-se’, sugere um modo outro de ser/estar junto às coisas, meditando junto a si mesmo e resguardando sentidos, num movimento ao originário, às coisas mesmas, possibilitando a liberação dos pressupostos determinados tradicionalmente, os quais as condicionam a um único modo de ser. Arremessamos o demorar-se ao lugar do professor na convivência com a criança, no âmbito da Educação Infantil. Com os aportes teóricos da hermenêutica fenomenológica e do ‘demorar-se’, refletimos e apresentamos o que é possível dizer sobre infância(s). Para tanto, dialogamos, principalmente, com René Schérer e sua obra *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças* (2009), visto que Heidegger mesmo, não desenvolveu estudos sobre a infância. Finalizamos pensando a infância no universo da Educação Infantil, por meio de aportes do ‘demorar-se’, donde aproximamo-nos da questão do tempo como temporalidade e refletimos porque ‘temos’ o tempo e nos esquecemos de que ‘somos’ tempo. Entra em cena, ainda, a questão do tédio e nossa tendência a buscar os passatempos para matar o tempo longo. O cuidado e a responsabilidade consigo mesmo, com os outros e com o mundo que nós formamos, segundo a concepção heideggeriana, também são refletidos, contando, ainda, com uma aproximação às teses de Jan Masschelein e Maarten Simons e sua obra

*Em defesa da escola: uma questão pública (2013)*. Este aprender a estar a caminho, a questionar e apropriar-se de si, possibilita um autocompreender-se enquanto ser em formação humana. A provável contribuição desta pesquisa se mostra na reflexão mesma, de cunho filosófico, aproximando Áreas supostamente separadas, mas, contudo, que operam com o conceito de infância, a saber: a Educação Infantil e a Filosofia da Educação. Todo o esforço filosófico realizado na pesquisa converge para uma proposta do demorar-se na infância, por meio do conceito dela em nome da formação daquele que convive com a infância no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Hermenêutica Fenomenológica. Demorar-se. Infância. Educação Infantil. Martin Heidegger.

## ABSTRACT

This master's dissertation reflects our path in the search for contributions to Childhood Education, based on the theoretical-philosophical theses of the philosopher Martin Heidegger (1889-1976), which involves aspects of his phenomenological hermeneutics and the concept of "self-dwell". In this way, our methodology follows the path of his hermeneutics to interpret a dimension of Childhood Education. From a qualitative point of view, our research aims at establishing a bridge between Child Education and the Philosophy of Education, strengthening both by focusing on the concept of childhood in order to liberate it, unleashing an instant of philosophizing. In this line of thought, we first show the method as an interim and temporary access to the being of the entities, that is, we indicated at the outset that adopting phenomenological hermeneutics, we do not present conclusive results on the proposed theme. We emphasize, therefore, that our research does not work in a traditional positivist way, in which there is a subject before an object of study; but rather, subject and object are together in themselves, in an autoformative relation that results from a hermeneutical circularity. Then we turn to the "self-dwell" concept espoused in Heidegger's writings. This concept, unfolded in a "dwell" (in the both senses of the word: the delay, the tarry, and the inhabit), suggests another way of being together with the things, meditating with yourself and guarding senses, in a movement to the original, to the things themselves, enabling the liberation of certain traditionally determined presuppositions, which condition them to a single mode of being. We think this "self-dwell" to the place of the teacher in the coexistence with the children, in the scope of the Child Education. With the theoretical contributions of phenomenological hermeneutics and the concept of "self-dwell", we reflect and present what can be said about childhood (s). In order to do so, we talk mainly with René Schérer and his work "Children: Charles Fourier and childhood beyond children" (2009), since Heidegger himself did not develop studies on childhood. We end up thinking about childhood in the universe of Childhood Education, through contributions of the "self-dwell", where we approach the question of time as temporality and the reflection about if we "have" time and forget that we "are" time. The issue of boredom and our tendency to pursue the hobbies to kill the long time is also on the scene. The care and the responsibility to ourselves, to others and to the world we form, according to the Heideggerian conception, are also reflected, relying also on an approach to the theses of Jan Masschelein and Maarten Simons and their work "In defense of the school : a public issue" (2013). This activity

of learn to be on the way, to question and to take ownership of itself, makes possible a self-understanding while being in human formation. The probable contribution of this research is shown in the same philosophical reflection, approaching separate areas which operates with the concept of childhood, namely: Child Education and the Philosophy of Education. All the philosophical effort made in the research converges to a proposal of "self-dwell" in the childhood, through its own concept, in the name of the formation of the one who coexists with childhood in the school environment.

**Keywords:** Phenomenological Hermeneutics. "Self-dwell". Childhood. Child education. Martin Heidegger.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2HERMENÊUTICA FENOMENOLÓGICA: O MÉTODO COMO ACESSO PROVISÓRIO E TEMPORÁRIO AO SER DOS ENTES.....</b>	<b>21</b>
2.1FILOSOFANDO COM A METODOLOGIA: DA HERMENÊUTICA FENOMENOLÓGICA.....	21
2.1.1 Uma breve apresentação do caminho filosófico de Martin Heidegger .....	22
2.1.2 Heidegger e sua concepção de hermenêutica .....	26
2.1.3 Da hermenêutica da faticidade ao método fenomenológico....	32
2.1.4 A destruição da metafísica e o método hermenêutico fenomenológico .....	37
<b>3 O “DEMORAR-SE” HEIDEGGERIANO.....</b>	<b>49</b>
3.1 ASPECTOS DO DEMORAR-SE ESPRAIADOS NO PENSAMENTO HEIDEGGERIANO .....	50
3.2 SER-NO-MUNDO, O SER-COM E O IMPESSOAL .....	57
3.3 A DECADÊNCIA E O APRISIONAMENTO NA TRADIÇÃO ...	62
3.4 O CUIDADO ( <i>SORGE</i> ) E A TEMPORALIDADE .....	64
<b>4 INFÂNCIA(S): OU, O QUE PARECE POSSÍVEL DIZER .....</b>	<b>69</b>
4.1 INFÂNCIA(S): UMA HISTÓRIA A SER CONTADA E (RE)PENSADA.....	70
4.1.1 A escola, o processo civilizatório e a (in)coercibilidade das paixões.....	72
4.2 (RE)PENSANDO O CONCEITO DE INFÂNCIA: APROXIMAÇÃO AO HORIZONTE HERMENÊUTICO FENOMENOLÓGICO HEIDEGGERIANO .....	76
4.2.1 Heidegger e a linguagem.....	81
4.2.2 A fala e a falação.....	83
4.2.3 A palavra e o demorar-se na extensão do dizível.....	88

<b>5 O DEMORAR-SE E A INFÂNCIA NO UNIVERSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>93</b>
5.1 O TEMPO E AS INFÂNCIAS NO UNIVERSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: TER TEMPO, SER TEMPO .....	94
<b>5.1.1 O tempo como temporalidade a partir das concepções de Heidegger: perspectivando um olhar outro à infância no universo da Educação Infantil.....</b>	<b>98</b>
<b>5.1.2 O tédio (o tempo longo) e a Educação Infantil: por que queremos ter tempo, mas matamos esse tempo longo?.....</b>	<b>102</b>
5.2 O CUIDADO ( <i>SORGE</i> ) E A RESPONSABILIDADE ( <i>VERANTWORTUNG</i> ): CUIDAR DE SER-COM ( <i>MIT-SEIN</i> ) NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	108
5.3 EM DEFESA DE UMA ESCOLA QUE SE ‘DE-MORA’ NA INFÂNCIA: AS CONTRIBUIÇÕES DE MASSCHELEIN E SIMONS NUMA TENTATIVA DE APROXIMAÇÃO AO HORIZONTE HEIDEGGERIANO.....	112
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nesta dissertação de mestrado, investigamos a hermenêutica fenomenológica e o tema do demorar-se em Martin Heidegger (1889-1976), para refletir a infância no universo da Educação Infantil, sob o título “A hermenêutica fenomenológica e o ‘demorar-se’: aportes filosóficos à Educação Infantil”. Para isso, vale expor, brevemente, minha trajetória na área educacional, esclarecendo, assim, a motivação que gerou a pesquisa.

Minha atuação na Educação Infantil vem de longa data, aproximando-se de vinte anos de experiência pedagógica na área. Neste segmento educacional, já atuei como professora, secretária, diretora e sou coordenadora pedagógica efetiva na rede municipal de ensino de Brusque/SC, o que me permite uma ampla visão da conjuntura e das funções dos profissionais neste contexto. No ano de 2010, após me efetivar na rede pública de ensino, comecei a exercer a função de coordenadora pedagógica, o que levou-me a uma aproximação maior com os professores, suas práticas pedagógicas, suas dúvidas, aflições, alegrias, tristezas, enfim, a tudo que comporta um diálogo cotidiano sobre o fazer pedagógico. A aflição consistia num dos sentimentos que mais me “incomodava” (ou, *des-acomodava*), pois sentia-me responsável em ajudar a resolver todos os problemas, como as dificuldades em avaliar, o desinteresse das crianças, a falta de tempo para planejar, registrar o cotidiano, entre outros. Sofria do sentimento que acomete muitos professores: ser convocada por uma demanda resolutive permanente.

Nesta época, participei de vários eventos voltados à educação. Um destes foi marcante e veio ao encontro de minhas aflições. No evento intitulado ENGEDUC – Educação Infantil, por onde tudo começa – ocorrido no ano de 2012, na cidade de Balneário Camboriú - SC, dentre várias palestras e mesas redondas que oportunizaram ricas reflexões em torno da Educação Infantil, algumas falas de palestrantes me apontaram novos olhares ao fazer pedagógico. Uma, em especial, foi marcante para minha caminhada até o mestrado. A professora Maria Carmen Silveira Barbosa<sup>1</sup> salientou que há uma pressa no cotidiano, onde tudo parece uma corrida para passar o tempo e não se revê o que é feito com as crianças,

---

<sup>1</sup> Professora Titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atua como Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa: Estudos sobre as Infâncias e como Professora Colaboradora no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul na Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação.

não se tem tempo para narrar a trajetória, pois vivemos uma época de aceleração permanente do tempo e, muitas vezes, não sentimos esse movimento. Finalizado o evento, ficaram as reverberações, os efeitos. Voltei ao meu cotidiano disposta a analisar a questão, olhar para o fazer pedagógico dos professores com uma atenção redobrada para suas, minhas, nossas aflições, bem como com o desejo de aprofundar-me na problemática exposta naquela atividade de atualização profissional. Hoje me são dadas algumas das condições de compreensão das palavras de Martin Heidegger:

O que se decidiu? Nossa vocação profissional. Por vocação profissional não entendemos, contudo, a posição social exterior e mesmo a sua alocação em uma classe social determinada e quiçá elevada. Por vocação profissional compreendemos a *tarefa interna* que o ser-á reserva para si no todo e no essencial de sua existência (HEIDEGGER, 2009, p. 7, destaque nosso).

Assim, formada em Pedagogia, com especialização em Interdisciplinaridade, e também em Gestão Escolar, resolvi dedicar-me a mais uma especialização, agora em Coordenação Pedagógica, visando aprofundar meus estudos sobre o tema relativo aos tempos e espaços na Educação Infantil. Já estava em curso, aí, minha própria “tarefa interna”. Com este intuito, realizei o curso nos anos de 2014 e 2015 na UFSC, cujo TCC intitulou-se: “Coordenação Pedagógica, repensando os tempos e espaços na Educação Infantil”. Na apresentação para a banca, um dos examinadores lançou a semente de um novo desejo: o mestrado; e mais: apontou-me a linha de Filosofia da Educação, como um campo fértil e profícuo, visto que contribui para a área educacional ocupando-se da formação humana, o que vem ao encontro do aprofundamento da questão.

Como vê-se, nos encontros, olhares, entreolhares, desafios, aflições, dizeres e desejos, nas vivências, nasceu a questão filosófica que nos move nesta pesquisa. Como expõe Wilhelm Dilthey, “[...] o nexa da vida, está na unidade vital. Há sempre eventos, que decidem sobre nós. Trata-se da mais profunda experiência que o homem pode efetivamente fazer. Trata-se nela daquilo que torna a vida digna de ser vivida” (DILTHEY, 2014, p. 190-191). No mestrado, a hermenêutica foi o caminho escolhido para pensar a questão, e o tema da pesquisa delimitou-se como: “A hermenêutica fenomenológica e o ‘demorar-se’: aportes filosóficos à Educação Infantil”. Pensando na importância da presença no



presente do professor, no cuidar de estar e ser-com as crianças na Educação Infantil, busca-se compreender a seguinte *questão filosófica*: como a hermenêutica fenomenológica e o demorar-se podem auxiliar a pensarmos a liberação do conceito de infância, através de seus aportes filosóficos, ao universo da Educação Infantil? Podemos, pois, questionar: Mas, liberar do quê? Para quê? De uma possível entificação, cristalização, enrijecimento de algo pensado como uma verdade absoluta, algo que não precisa mais ser posto em questão, ser repensado. Heidegger nos apresenta que moramos dentro de uma tradição, mas nos esquecemos disso e vivemos como se nossa existência, o mundo em que estamos, nossa compreensão das coisas, fosse algo natural e óbvio. Podemos refletir, então, se a própria infância não encontra-se esquecida enquanto um projeto humano. Assim, por meio de uma volta ao originário, de um diálogo com a tradição, perguntamos pelos pressupostos com o propósito de mostrar que as coisas não estão claras e óbvias, que não há somente o que se mostra, o que aparece, o que é dito, mas há também o velado, o negado, o ocultado, o obstruído, esquecido e não-dito. Essa volta ao originário, não consiste num apagamento, num livrar-se da tradição, mas num processo em que essa tradição e sua carga teórica são propriamente assumidas e novamente postas em questão. Trata-se de uma investigação fenomenológica e hermenêutica que contribui para questionarmos os pressupostos que carregamos conosco sem mais questionarmos sua autenticidade, buscando-se, com isto, a superação de um pensamento que atua de forma mecânica, na direção de um pensamento que medita, ou seja, de um pensamento que continuamente questiona, investiga os seus pressupostos.

Nesta pesquisa, O referencial teórico compõe-se, principalmente, das obras do filósofo Martin Heidegger (2000; 2009; 2012; 2013a; 2013b; 2015), e das contribuições de obras de seus estudiosos; entre estes citamos: Ernildo Stein (2002; 2016; 2014a; 2014b), Günter Figal (2016), Benedito Nunes (2017), Oswaldo Giacoia Jr. (2013), Jean Grondin (2012), Cezar Luís Seibt (2015). Destacamos que, para a construção do tema, além das concepções teóricas de Heidegger, outros autores serão chamados a contribuir, tendo em vista que este filósofo não promoveu uma reflexão sobre os temas específicos da infância e da escola. Dentre estes, contribuirão: René Schérer (2009), cuja obra “Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças” nos permite uma aproximação ao universo infantil e sua constituição enquanto categoria social; e Jan Masschelein e Maarten Simons (2013), que possibilitam pensar a escola, o tempo e o fazer pedagógico do professor, por meio de sua obra “Em defesa da escola: uma questão pública”, na qual abordam

teses que nos abrem caminhos a um novo pensar, indicando a necessidade de responsabilidade do professor com seu pensar refletindo a escola, o tempo, seu fazer pedagógico, si mesmo, seus alunos, o mundo!

Longe do caráter resolutivo, inicialmente indicado, agora, por ocasião da pesquisa de mestrado, o que se busca é uma situação de radicalidade filosófica. Trata-se de saber-se incompleto, não resolutivo, mas nem por isso distanciado de sua própria presença na escola.

Nossa *metodologia*, de cunho qualitativo, constitui-se de uma interpretação da infância, por meio de análise conceitual, apoiada em ampla pesquisa bibliográfica em fontes primárias e secundárias, tal como indicamos acima. Neste sentido, nossa questão se refere a um exercício interpretativo da infância, tendo por base a realidade escolar e o fazer pedagógico na Educação Infantil. A partir da ancoragem filosófica que o pensamento de Martin Heidegger nos aporta, buscamos compreender o ‘demorar-se’ enquanto possibilidade para a liberação do conceito de infância do peso e dos condicionamentos que, perpassado pela metafísica tradicional, este ainda hoje carrega. Para Heidegger, “de-morar-se” em algo seria próprio da vida humana quando não esquece de si. Ao longo deste texto dissertativo, pretendemos explicitar este termo e as possíveis implicações na Educação Infantil e na figura do professor que é aquele quem opera o conceito de infância no ambiente da escola. Como veremos, há uma circularidade nessa compreensão que implica autocompreensão, uma escuta do cuidado (*Sorge*) para consigo mesmo, isto é, inaugura-se nesta busca de compreensão uma circularidade hermenêutica que coloca-nos frente a nós mesmos, ao nosso modo de ser-no-mundo compartilhado. Mas estas questões mencionadas preliminarmente apenas visam sinalizar ao leitor o caminho que nos leva à trama conceitual heideggeriana, a qual questiona o sentido do ser e nos coloca frente a nossa responsabilidade de cuidar de ser-no-mundo, de ser-com-os-outros (*Mit-sein*).

Uma ressalva importante é a de que não tenhamos pressa... Heidegger mesmo nos alerta: “[...] Trata-se de buscar e de *percorrer* um caminho para o esclarecimento da questão da ontologia fundamental. Somente após tê-lo *percorrido* é que se poderá decidir se ele é o *único*, ou simplesmente, o *correto* [...]” (HEIDEGGER, 2013a, p. 535). Portanto, nosso caminhar não promete respostas, nem mesmo as busca; mas sim pensa possibilidades, quem sabe, outro método, um olhar outro, um meditar sem pressa... O que importa-nos é este movimento, esta abertura às possibilidades humanas.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro, apresentar-se-á o método de pesquisa, tendo em vista mostrar como a

hermenêutica fenomenológica se constitui, desde já, em um exercício filosófico, cuja aplicação em nossa pesquisa se dirige ao tema da infância. Juntamente a esse pensar o método, estaremos refletindo a destruição da metafísica realizada por Heidegger, o que possibilita um olhar outro aos conceitos instituídos e entificados como verdades absolutas. Trata-se, a nosso ver, de um esforço de pesquisa reflexiva que considera a metodologia como um filosofar sobre algo. Heidegger mesmo nos ensina: filosofia é filosofar; “[...] *algo que repousa sobre si próprio* [...]” (HEIDEGGER, 2015, p. 3), pois, “ela mesma só é quando filosofamos” (p. 5), quando pensamos radicalmente sobre o que estamos a pensar.

No segundo capítulo, abordamos o conceito “demorar-se”, mostrando como o encontramos de forma espalhada nos escritos do autor. As reflexões sobre este tema permitem-nos pensar questões importantes relativas à liberação do conceito de infância, bem como referentes ao tempo, ao cuidado, à responsabilidade, ao “ser-com”, que, enfim, importam ao contexto pedagógico do universo da Educação Infantil e apresentam aportes ao pensar e fazer do professor. Destacamos que estes dois primeiros capítulos comportam a “rede” conceitual que “prepara” o caminho para, nos dois últimos, com o auxílio de estudiosos da escola e da infância, retomarmos os conceitos teóricos que nos possibilitarão (re)pensar a infância e apontar contributos ao universo da Educação Infantil.

Neste sentido, no terceiro capítulo, adentrar-se-á mais precisamente no tema da infância, contando com os apontamentos de René Schérer expostos em seu livro “Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças” (2009), os quais possibilitarão delinear questões apresentadas pelo autor sobre a invenção da infância ao longo da história. Uma de suas teses nos orientará para (re)pensarmos, aproximando-nos do horizonte conceitual de Heidegger, como podemos pensar a liberação do conceito de infância instituído, a partir do método hermenêutico fenomenológico e do “demorar-se”. Aproximamo-nos, ainda, num segundo momento, em nosso (re)pensar, o conceito de infância à questão da linguagem e dos fenômenos da fala, da falação, da palavra, na concepção de Heidegger, o que pensamos ser profícuo à nossa pesquisa.

No quarto e último capítulo, a partir das exposições e contributos dos anteriores, nos atemos a refletir como o “demorar-se” heideggeriano pode auxiliar a pensar a infância no universo da Educação Infantil. Com este movimento, nos aproximamos de importantes questões envolvendo o tempo e a temporalidade que se inscrevem, insistem e persistem nos estudos e diálogos de estudiosos da infância. O cuidado, a responsabilidade e o ser-com também se inscrevem em nossa

aproximação ao “demorar-se”, assim, fazendo parte de nossas reflexões neste quarto capítulo. Por fim, nos valeremos de teses dos autores Jan Masschelein e Maarten Simons, os quais, em sua defesa da escola, nos levam a significativas reflexões em torno de nossas questões.

Num convite à leitura deste texto dissertativo, explicitamos com Gadamer:

Antes, pensamos compreender o próprio texto. Mas isto quer dizer que, na ressurreição do sentido do próprio texto já se encontram sempre implicadas as ideias próprias do intérprete. O próprio horizonte do intérprete é, desse modo, determinante, mas ele também, não como um ponto de vista próprio que se impõe, mas antes, como uma opinião e possibilidade que se aciona e coloca em jogo, e que ajuda a apropriar-se de verdade do que diz o texto. Mais acima descrevemos isso como fusão de horizontes. Agora, podemos reconhecer nisso a forma de realização da conversação na qual um tema chega à sua qualidade de expressão, não na qualidade de coisa minha ou de meu autor, mas de coisa comum a ambos (GADAMER, 1997, p. 566).

Continuemos, pois, o nosso caminhar...

## 2 HERMENÊUTICA FENOMENOLÓGICA: O MÉTODO COMO ACESSO PROVISÓRIO E TEMPORÁRIO AO SER DOS ENTES

Neste capítulo, pretendemos apresentar o método de pesquisa, tendo em vista mostrar como a hermenêutica fenomenológica se constitui, desde já, em um exercício filosófico, cuja aplicação em nossa pesquisa se dirige ao tema da infância. Neste intuito, vemos a importância de, primeiramente, expormos o contexto filosófico e os pensamentos iniciais de Martin Heidegger, bem como empreendermos a busca de uma elucidação dos termos que compõem o título, o que possibilitará uma abordagem com mais êxito ao método hermenêutico fenomenológico. Em seguida, a partir de alguns elementos fundamentais do horizonte filosófico heideggeriano, denominado por Ernildo Stein como “analítica existencial” (STEIN, 2002), desdobrada a partir da perspectiva da fenomenologia hermenêutica, pretendemos alcançar tal tarefa nesta pesquisa. Trata-se, a nosso ver, de um esforço de pesquisa reflexiva que considera a metodologia como um filosofar sobre algo. Algumas perguntas centrais direcionarão nossos escritos: Qual o caminho percorrido por Heidegger, até sua hermenêutica fenomenológica? O que vem a ser “hermenêutica fenomenológica” e “analítica existencial”? Como uma metodologia e filosofia perfilam-se na questão de nossa pesquisa? Como o horizonte heideggeriano poderia contribuir para pensarmos a formação humana em seu momento de infância no horizonte da Educação Infantil? Por que vincular Filosofia da Educação e Educação Infantil? Como a formação humana pode fazer ponte entre ambas?

De início – e antes de qualquer coisa - cumpre sublinhar o indício do vínculo: na amplitude de sua atuação, a Filosofia da Educação tem como tarefa primordial *pre-ocupar-se* com a formação humana.<sup>2</sup>

### 2.1 FILOSOFANDO COM A METODOLOGIA: DA HERMENÊUTICA FENOMENOLÓGICA

Antes de adentrarmos na questão do método hermenêutico fenomenológico inaugurado por Martin Heidegger (1889-1976), sob o influxo de Edmund Husserl (1859-1938), e apresentado em sua obra principal “Ser e Tempo” (1927), vale indicarmos o que Günter Figal

---

<sup>2</sup> No PPGE-UFSC, a Linha de pesquisa Filosofia da Educação tem pesquisado a formação humana considerando as possibilidades de variabilidade metodológica e epistemológica que ela permite, no esforço de manter as possibilidades de formação humana no contemporâneo e em diálogo com textos clássicos.

(2016, p. 9) nos aponta sobre Heidegger: “[...] Um acesso mais fácil a seu filosofar é encontrado quando se busca saber como é que Heidegger desenvolve seu pensamento e como ele descreve o estado-de-coisas ao qual ele amarra esses pensamentos [...]”.

Neste sentido, um passeio por seus primeiros escritos faz-se necessário para a percepção das amarras que o autor vai desenvolvendo ao longo de seu filosofar próprio e infatigável, caminho este que o vai levando aos limites de sua própria compreensibilidade e no qual o filósofo apresenta constantemente novas concepções de seu pensamento.

Na introdução do livro “Introdução a Martin Heidegger”, Gunter Figal (2016, p. 10) sugere que Heidegger desenvolveu um método muito particular de interpretação de texto e afirma que: “[...] Heidegger pensa e escreve lendo [...]”; assim, já nos indica um caminho para acompanharmos o filosofar heideggeriano. Acreditamos, assim, que um olhar para sua trajetória filosófica inicial e seus diálogos com os textos de alguns filósofos poderá clarificar a exposição do caminho que o levou ao método fenomenológico hermenêutico. Sua proposta recai sobre este problema: “A fenomenologia é a via de acesso e o modo de verificação para se determinar o que deve constituir tema da ontologia. A *ontologia só é possível como fenomenologia*” (HEIDEGGER, 2013a, p. 75).

Ressaltamos que toda pesquisa nos impõe enfoques, delimitações e escolhas no campo de abordagem conceitual e, no caso de uma pesquisa em Heidegger, isso se torna ainda mais difícil, dada a vasta trama conceitual a que vamos sendo enredados durante a investigação. Contudo, Heidegger mesmo nos encoraja neste caminho, quando expressa: “Faz bem quem protela a discussão pública, pois de todos os modos escreve-se demais; mas quem se adia a si mesmo e não intervém a favor ou contra, este em absoluto não sabe o que quer...” (HEIDEGGER *apud* STEIN, 2014b, p. 10). Tal qual ele intervinha junto a si, na análise das direções da filosofia de seu tempo, queremos pôr em curso um filosofar (HEIDEGGER, 2009) à luz de seus escritos e auxiliados por alguns de seus estudiosos.

### **2.1.1 Uma breve apresentação do caminho filosófico de Martin Heidegger**

Martin Heidegger era filho de sacristão e cresceu em um ambiente rigorosamente católico. Estudou Teologia e Filosofia na Universidade de Freiburg, preparando-se para o sacerdócio. Entretanto, em 1913, abandonou a Teologia e passou a dedicar-se somente à Filosofia, doutorando-se, no mesmo ano, com a tese “A doutrina do juízo no

psicologismo”. Figal (2016) ressalta que, já no primeiro semestre (1909/10), Heidegger havia se ocupado com as “Investigações Lógicas” de Husserl e, por meio de seu professor Heinrich Rickert (1863-1936), se familiarizou com os pontos de partida e princípios do neokantismo.<sup>3</sup>

Em 1915, Heidegger defende sua tese de livre docência com o trabalho “A doutrina das categorias e da significação em Duns Scoto”. Segundo Giacoia Jr. (2013), a chegada de Edmund Husserl (1859-1938), em 1916, à Universidade de Freiburg, promoveu um produtivo diálogo entre o catedrático e o jovem e promissor Heidegger, o qual logo passou a seu assistente. Esta convivência despertou o jovem filósofo e professor para a fenomenologia, o que foi determinante para os rumos de seu pensamento. Heidegger trabalhou ao lado de Husserl de 1918 a 1923, quando se tornou, também ele, catedrático na Universidade Marburg. Em 1927, Heidegger publica “Ser e Tempo”, obra em que apresenta sua própria concepção de fenomenologia, a qual é dedicada a Husserl, mas também institui um limiar de separação radical entre o entendimento de fenomenologia do jovem filósofo e de seu mestre, o que retomaremos mais tarde. Na concepção heideggeriana, a fenomenologia “[...] deixa de consistir num método de investigação filosófica e se torna um modo de chegar às estruturas elementares originárias que suportam a existência humana, em todas as suas disposições, faculdades e funções” (GIACOIA JR, 2013, p. 16).

Sua obra mestra, “Ser e Tempo”, o levará, aos 38 anos, a tornar-se um clássico da filosofia, especialmente pela proposta de “destruição da história da ontologia” (§6) como modo de recolocar a questão do ser. Vale o que indica Figal (2016, p. 149) aos que tratam do pensamento heideggeriano: “[...] Quem quer se ocupar com o pensamento de Heidegger precisa, por isso, dizer: com qual? – “o” pensamento de Heidegger não existe. No entanto, em cada uma das fases desse pensamento, ele sempre remete ao todo [...]”. Com este enunciado, o autor nos alerta sobre a transitoriedade do pensamento heideggeriano, levando-nos a termos o cuidado de apresentarmos qual “fase” do pensamento de Heidegger estamos abordando. Giacoia Jr (2013), nos auxilia a pensar esta questão, mencionando que são conhecidos o “primeiro Heidegger”, cuja filosofia se configura como a analítica da finitude, característica da ontologia fundamental que é levada a cabo em “Ser e Tempo” como a fenomenologia da Ex-sistência; e o “segundo Heidegger”, cuja filosofia pertence à reflexão sobre a essência da técnica moderna (GIACOIA JR,

---

<sup>3</sup> Não discutiremos aqui, objetivamente, esta vinculação do filósofo com aquele movimento filosófico. Para isso, ver também Schnädelbach (1991).

2013, p. 43). Também Benedito Nunes (2017), no primeiro capítulo de seu livro “Heidegger”, em que apresenta uma “Introdução à leitura de Heidegger”, nos alerta sobre a nomeação feita pela maioria dos intérpretes das obras do autor, os quais nomeiam a primeira fase, de 1927 a 1946, de Heidegger I, integrando sua filosofia desta época, por conta de “Ser e Tempo”, ao rol das filosofias existenciais; bem como nomeiam a segunda fase, que vai de 1946 a 1976, de Heidegger II, indicando que o filósofo passou a conceder “[...] uma inclassificável concepção sobre o ser, entre mística e poética” (NUNES, 2017, p. 17).<sup>4</sup>

Segundo Jesús Adrián Escudero (2009), Heidegger levou a fundo a hermenêutica de Wilhelm Dilthey (1833-1911)<sup>5</sup> durante seus anos de estudante de teologia. O filósofo desenvolve noções importantes em sua analítica do *Dasein* (o ser-aí, a presença)<sup>6</sup> a partir das concepções

---

<sup>4</sup> Ainda sobre a discussão acerca da formalização destes períodos: por exemplo, segundo Reiner Schürmman (2016, p. 105), “Embora Heidegger realmente fale de uma “virada” ou revirada (*Kehre*) em seus escritos, ele nega explicitamente uma quebra em seu pensamento e diz que nunca abandonou a intenção de Ser e Tempo.” Não vamos resolver este ponto específico dos estudos Heidegger em nossa pesquisa, apenas informamos ao leitor nosso conhecimento acerca da discussão.

<sup>5</sup> Wilhelm Dilthey foi estudioso de Friedrich Schleiermacher (1768-1834), que é tido como o precursor da hermenêutica contemporânea, sendo suas concepções sobre o conceito de compreensão referência principal para o desenvolvimento da problemática das ciências humanas e da consciência histórica elaboradas por Dilthey em sua obra “A construção do mundo histórico nas ciências humanas”, de 1905 (tradução de Marco Antônio Casanova, 2010). Neste sentido, como nos orienta Braida (1999), em meados do século XIX, com o intuito de justificar metodologicamente as ciências humanas, a hermenêutica de Schleiermacher é posta por Dilthey como fundamento geral das ciências humanas ou ciências do espírito, em contraposição à intenção hegemônica da metodologia positivista das ciências naturais experimentais (BRAIDA, 1999, p. 7-8).

<sup>6</sup> Apoiamo-nos no que Casanova (2009) expressa na apresentação da edição à brasileira da obra “Introdução à Filosofia” para esclarecer o uso do termo ser-aí. Privilegiaremos, ao nos expressarmos propriamente (salvo nas citações de outros autores), o termo ser-aí, opção deste autor. Segundo Casanova, Heidegger vai se valer do termo alemão *Dasein* (*Da-aí* e *sein-ser*) para designar fundamentalmente o modo de ser próprio ao homem, tendo primordialmente em vista a explicitação do homem como um ente que conquista todas as suas determinações essenciais, a partir das relações, e somente delas, que experimenta com o espaço de realização de sua existência. Este espaço é o mundo como campo de manifestação dos entes em geral, sendo somente pelo descerramento do mundo que o homem encontra a si mesmo como *Da-sein*. Casanova vê problemas na tradução do



diltheyanas, cujo empreendimento era estabelecer o método compreensivo<sup>7</sup> para as humanidades. No entanto, Heidegger observará restrições na hermenêutica de Dilthey e, ao elaborar a hermenêutica como facticidade, destacará sua tarefa de “[...] aclarar essa alienação de si mesmo que o ser-aí é atingido. Na hermenêutica configura-se ao ser-aí como possibilidade de vir a compreender-se e de ser essa compreensão” (HEIDEGGER, 2013b, p. 21). Assim, ele acredita que, diferentemente da concepção de Dilthey, que entendia a história da hermenêutica como direcionada para uma metodologia que possibilitasse proposições universais, a hermenêutica consiste numa compreensão originária da interpretação, a qual não se articula artificialmente para conhecer outras vidas, na forma intencional de um entreter-se, mas ocorre num “como” do ser-aí mesmo. Um como autointerpretativo, conforme nos orienta Heidegger já no título do §3, de “Ontologia”. Schmidt colabora, indicando que a interpretação não envolve mais uma relação sujeito-objeto, tal qual na metodologia das ciências, em que um *Dasein* está oposto a outro *Dasein*, o objeto, com o intuito de registrar suas descobertas. O “como” do *Dasein* já implica que a interpretação diz respeito a seu próprio modo de ser (SCHMIDT, 2013, p. 86).

A partir de Heidegger, os pressupostos diltheyanos culminarão na circularidade hermenêutica, por meio da qual a metodologia já se situa enquanto epistemologia, ou seja, o processo já leva à “coisa mesma”, sendo este movimento (ir à coisa mesma) o próprio filosofar. No círculo hermenêutico, há um movimento espiral cuja tarefa é sempre perguntar

---

termo; dentre estes, destaca a mera manutenção do termo alemão, o que inviabiliza a qualidade da escolha heideggeriana, como também, a opção do uso do termo ‘presença’, visto que, além de não haver correlação com a formação etimológica do termo alemão, é expressamente afirmado por Heidegger que a palavra não poderia ser usada como tradução do *Dasein* (CASANOVA, 2009, pp. 18-21).

<sup>7</sup> O método compreensivo, inaugurado por Dilthey, exercerá forte influência no método hermenêutico desenvolvido posteriormente por Heidegger. Seu método lança um novo olhar para as Ciências Humanas, as quais, segundo Casanova na apresentação da edição à brasileira da tradução da obra “Introdução às Ciências Humanas”, se baseiam na relação entre vivência, expressão e compreensão. O filósofo projeta uma hermenêutica das Ciências Humanas que permite a reconstrução das visões de mundo, onde são primordiais as vivências. Para Dilthey, só há realmente conhecimento quando há consciência do todo com as partes, sendo a categoria vivência (*Erlebnis*) que possibilita o ato de intenção consciente ou de direção consciente do sujeito para o objeto (CASANOVA, 2010, pp. 09-13).

novamente pelos pressupostos, pelas certezas, num andar mais lento e cuidadoso, numa compreensão de ser pré-teórica que também é autocompreensão e se dá dentro do mundo, avançando pelo aprimoramento das interpretações. Conforme assevera Seibt (2015, p. 58): “Os conceitos, os sentidos, a linguagem, sempre novamente precisam falar a partir da experiência mesma, e não a partir das imagens petrificadas do passado.” Com o enunciado acima, nos aproximamos de nossa questão na presente pesquisa, a saber, a liberação do conceito de infância de sua própria metafísica, o qual carrega uma carga de interpretação tradicional que o entifica. Nesse sentido, nossa pesquisa pretende estabelecer uma ponte entre a Educação Infantil e a Filosofia da Educação, no intuito de fortalecer ambas. Pois, igualmente, no momento em que se debruça sobre o conceito de infância no intuito de liberá-lo, a própria Filosofia da Educação desencadeia um instante do filosofar que lhe é caro.

### **2.1.2 Heidegger e sua concepção de hermenêutica**

Heidegger, no início do século XX, desenvolvia estudos nos quais pensava a relação entre filosofia e história, o que o jovem filósofo acentuaria em sua tese de livre docência: “A doutrina das categorias e da significação em Duns Scoto” (1915). Vale lembrar que tratava-se de um contexto filosófico em crise, onde desenvolvia-se, a partir do século XIX, o movimento teórico conhecido como “historicismo”, sob várias nuances, tais como: a Escola Histórica, a(s) hermenêutica(s), o romantismo e o neokantismo. Este movimento tinha como principal intuito libertar a história dos rígidos esquemas propostos pelos filósofos, passando-se a perguntar sobre a prática e função de quem escreve a história e deixando-se de lado as interferências filosóficas no trabalho do historiador; assim, o resultado consistiria num esvaziamento de conteúdos filosóficos (CLARA, 2007; SCHNÄDELBACH, 1991). Além disto, Clara (2007) destaca que no século XIX, tido como o século da história, desenvolvia-se um contexto social positivista e utilitário, sendo que, espelhando-se nas ciências da natureza em que os resultados seriam adquiridos pelo método experimental, alguns filósofos buscavam um método objetivo que elevasse as humanidades ao patamar de ciência, distinguindo, assim, as Ciências Humanas das Ciências Naturais. Nesse ponto, vale determo-nos a pensar nas consequências que o método positivista tradicional, baseado em experimentos e busca de resultados exatos e ainda bastante enraizado no contexto educacional contemporâneo imprime ao horizonte da Educação Infantil, quando propostas e práticas educativas servem-se de suas características e determinam que ali encontram-se o professor

(sujeito) e a criança/aluno (objeto) numa relação formativa. Daí decorre, como veremos ao longo do texto, a importância da filosofia de Heidegger para pensarmos uma relação (auto)formativa em que exista abertura, possibilidades para o novo, para os diversos modos de ser e agir, para a diferença, o que contradiz uma noção absolutizada e exata do mundo, como preconizam as ciências positivistas.

Seguindo com nosso empreendimento de elucidação do caminho percorrido por Heidegger até sua hermenêutica fenomenológica, vale salientar que o filósofo desenvolve seus pensamentos em meio ao contexto descrito acima, e, conforme Figal (2016, p. 10): “[...] Muitas vezes os pensamentos decisivos de Heidegger são obtidos na discussão com outros filósofos e apresentados em interpretações de textos [...]”. Neste sentido, estaremos pontuando questões de suas investigações e sua aproximação, bem como contradições, com o pensamento de outros filósofos, e, principalmente, de Aristóteles, o que nos indicará como Heidegger vai pensar a sua hermenêutica da faticidade.

Voltamo-nos, então, para o ano de 1915, quando o jovem Heidegger, em sua tese de livre docência, vai recolocar a pergunta sobre as “categorias” de modo completamente diverso de Friedrich Hegel (1770-1831), enfatizando que a categoria, como determinação de um objeto mais universal, pode ser adequadamente colocada caso o papel do sujeito for levado em conta. Heidegger vai dizer também que o objeto e a objetividade só teriam sentido enquanto tal para um sujeito, além do que os sujeitos em sua essência se caracterizam por serem dirigidos a objetos. Para elucidar esta questão, vale avançarmos até “Ser e Tempo”, obra de 1927, visto que no §44 Heidegger vai expor sua crítica ao modo como a tradição colocou a questão da verdade fundada na relação sujeito-objeto, em que o sujeito fazia a verdade como sendo a adequação entre lógica e concordância do conhecimento com o seu “objeto” operado pelo sujeito. Assim, a partir do pensamento de Heidegger que vê uma ontologia fundamental, enquanto hermenêutica da faticidade, figuras como “sujeito” e “objeto” não tem mais razão de ser e “categorias” não tem mais sentido. O filósofo pensa, por isso, a partir de existenciais, os quais tem um caráter de abertura, que a categoria não tem, já que se orienta pela adequação, possui um caráter fechado.

No §9 de “Ser e Tempo”, Heidegger deixa clara essa posição, quando indica que as explicações que resultam da analítica do ser-aí, o *Dasein*, são adquiridas a partir da estrutura existencial, bem como denomina os caracteres ontológicos do ser-aí de existenciais, já que se determinam a partir da existencialidade. Assinala, ainda, que devem ser

diferenciados dos entes que não possuem o modo de ser do ser-aí, aos quais chama de categorias. Neste sentido, ele aponta que:

[...] Existenciais e categorias são as duas possibilidades fundamentais de caracteres ontológicos. O ente, que lhes corresponde, impõe, cada vez, um modo diferente de se interrogar primariamente: o ente é um *quem* (existência) ou um *que* (algo simplesmente dado no sentido mais amplo)” (HEIDEGGER, 2013a, p. 89).

O filósofo nos indica que na análise da existência não são produzidos conceitos, categorias, mas sim existenciais que expressam modos de ser. Alguns estudos (ESCUADERO, 2009, p. 85; MOURA, 2018; SEIBT, 2015) esclarecem este ponto próprio e fundamental da filosofia heideggeriana. Segundo Seibt, os existenciais “[...] servem de indicação, apontam numa direção, mas não fixam, não absolutizam, não circunscrevem definitivamente este ente humano [...]” (SEIBT, 2015, p. 46). Pensemos, pois, nos modos de ensinar presentes no horizonte da Educação Infantil, quando os entes humanos criança e professor são fixados como categorias, absolutizados, entificados num “que” e esquecidos no “como”, nos seus modos de ser e existir que se dão em constante autoformação, abertura, incompletude, desde que, sendo no mundo, somos relacionais sempre. Nessa relação, vale pensarmos sobre quem está a ensinar quem, visto que uma interdependência se coloca aí neste modo autoformativo que envolve trocas e ensinamentos, diferentemente do que ocorre numa relação categorial entre ‘sujeito e objeto’, no modo tradicional, em que um (ativo/formado) age sobre o outro (passivo/incompleto), numa relação meio-fim, visando à completude da criança, para que, pelo trabalho<sup>8</sup>, possa paulatinamente participar do mundo adulto.

Mais explicitamente no §13 de “Ser e Tempo”, a relação “sujeito-objeto” enquanto conhecimento é esclarecida pelo filósofo ao dizer que se mostra vazia, visto que, não se encontra conhecimento na natureza, mas sim, quando há conhecimento ele pertence unicamente ao ser que conhece. Não há mais como referir esta relação, ou seja, não existe o que

---

<sup>8</sup>Ghiraldelli aborda a questão identificando as mudanças ao longo da história com respeito à noção de infância, e a relação, na atualidade, entre a pedagogia e o trabalho, o qual passa a ser concebido como inerente à vida infantil. In: GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. O que é pedagogia. São Paulo, Brasiliense, 3<sup>a</sup> ed., 1996 (Coleção Primeiros Passos, 193).

Heidegger chama de “*commercium*”, entre o sujeito e o mundo através do conhecimento, mas conhecer “[...] é um modo da presença fundado no ser-no-mundo [...]” (HEIDEGGER, 2013a, p. 109).

Percebe-se nesta linha do pensamento heideggeriano que, já em 1915, o filósofo está sob a influência das investigações lógicas de seu mestre Husserl, apontando que os sujeitos são essencialmente caracterizados para serem dirigidos para objetos e, assim, destacando a estrutura intencional dos atos da consciência (FIGAL, 2016, p. 14). No entanto, Heidegger vai pontuar que esse sujeito dos atos intencionais não pode ser concebido como sujeito epistemológico, como acentuam o neokantismo e também Husserl, cuja teoria do conhecimento tenta conceituar a relacionalidade com um objeto, reduzindo-a a meras funções do pensamento. Heidegger sugere que essa apreensão é também sempre uma ação vital plenamente dotada e concretizadora de sentido; isto significa que aquilo que é experimentado enquanto objeto na consciência e como isso é experimentado enquanto objeto só tem como ser compreendido a partir do ponto de vista do sujeito que conhece. “[...] Conhecemos a partir do conhecido, num movimento circular de interdependência entre o prévio e o novo [...]”, como destaca Seibt (2015, p. 42). Precisa-se, portanto, de determinações da subjetividade mais amplas, do que aquelas meramente cognitivas. Essas determinações, para Heidegger, devem ser históricas (algo apreendido desde a inserção de Dilthey), se o modo de vida ao qual pertence determinada concepção de categorias não for mais o próprio, mas sim um modo passado. O filósofo destaca ainda, que esse elemento do passado não pode ser abstraído do próprio objeto, visto que é compreendido no presente (FIGAL, 2016, p. 14-15).

Segundo Figal (2016), Heidegger se diferencia de Hegel, no sentido de que fala da plenitude crescente do espírito histórico, acentuando, assim, que o presente não pode ser uma finalidade e a consumação do pensar passado, ou seja, o pensar atual não carrega a transparência absoluta de uma consciência de si, que pode se traduzir com superioridade na linguagem religiosa a ser designada como a revelação do saber que Deus tem de si mesmo, como acentua Hegel. Nesta perspectiva, Stein (2014, p. 71) colabora em nossas reflexões, acentuando que Heidegger nos coloca no fim da metafísica de Hegel, visto que, neste “fim”, “[...] Heidegger descobre o caráter problemático da ciência do absoluto de Hegel, que constituía a resposta absoluta para a questão que guia a metafísica: Que é o ente tomado enquanto ente (tí tò òv)? [...]”. Heidegger entende que todo o caminho seguido por Hegel culminaria na Filosofia absoluta em Deus, como um ente supremo e coroamento da

síntese absoluta. Mas a síntese absoluta de Hegel não levaria em consideração a pergunta fundamental da metafísica sobre o que é o ser do ente. E é justamente com esta questão que Heidegger é provocado a pensar um novo início e a desconstrução da metafísica tradicional. De acordo com Figal (2016), esse novo início o levaria necessariamente a um retorno à filosofia dos gregos, mais precisamente a Aristóteles. Heidegger, então, volta-se a Aristóteles buscando dar vitalidade, mobilidade, aos conceitos fundamentais que concebem a estrutura da vida.<sup>9</sup> Antes, porém, no ano de 1922, Heidegger elabora um texto programático intitulado “Interpretações fenomenológicas de Aristóteles”, no qual o filósofo retoma algumas de suas preleções até ali e alcança, de acordo com Figal (2016, p. 24) “[...] uma considerável precisão de ideias [...]”. Assim, nos valeremos de alguns tópicos heideggerianos dessa época, os quais elucidarão o surgimento de seus conceitos posteriores.

Heidegger entende que, com a filosofia de sua época, ocorre o mesmo que na filosofia da Idade Média, na medida em que se movimenta em grande parte, inautenticamente em meio à conceitualidade grega e se encontra atravessada por uma corrente de diferentes tipos de interpretações. Com isso, o filósofo indica que os conceitos fundamentais não são mais articulações imediatas da vida em sua vivacidade, ou seja, por meio de sua transmissão, eles ganham autonomia e levam uma vida vagamente própria.

Nesta perspectiva, na visão de Heidegger, deve-se colocar radicalmente em questão a tradição pós-grega. O filósofo volta-se a Aristóteles, visto que seus escritos constituem a fonte objetiva em que se articulam os escritos posteriores sobre a estrutura fundamental da vida, com toda a analogização e formulação de conceitos fundamentais, que guardam uma fonte autêntica de seu sentido originário. Neste sentido,

[...] a investigação filosófica se vê remetida a revolver o caráter interpretativo tradicional e dominante conforme seus motivos ocultos, as suas tendências e razões interpretativas não expressas, avançando no retorno desconstrutivo das fontes dos motivos originários da explicação (HEIDEGGER, *apud* FIGAL, 2016, p. 29).

---

<sup>9</sup> Conforme o estudo que realizou entre 1929-1930, tais conceitos fundamentais nos chegaram como “mundo, finitude, solidão” (HEIDEGGER, 2015).

É válido este apontamento, visto que esse regresso ao início da investigação histórico-filosófica denominado por Heidegger de destruição permanecerá obrigatório em todo seu trabalho filosófico. Esse retorno destrutivo ao início da tradição metafísica, na perspectiva de Heidegger, pode nos livrar da parcialidade dos conceitos meramente transmitidos e autonomizados e significar um acesso aos conceitos fundamentais em sua função expressiva e objetividade material, bem como pode nos levar à compreensão de que são possíveis tanto o aprisionamento na tradição quanto a libertação dela. Esse discurso de Heidegger se refere às mobilidades fundamentais, sendo que o filósofo aponta que esta integração entre libertação e aprisionamento não são estados, mas modos de realização da própria vida. Vale salientar que a volta ao início indica para Heidegger uma experiência na qual podemos experimentar a nós mesmos, sendo esta concepção de suma importância, pois aí está também o processo autoformativo, que é negligenciado na metafísica tradicional, quando um sujeito opera com um objeto, como se este fosse algo a parte e o processo não incluísse o próprio intérprete.

Segundo Figal, por meio desse questionamento de volta ao início, coloca-se em questão, antes, o próprio elemento questionador, confrontando-o com o desafio de “[...] se ‘preocupar com a apropriação das possibilidades de experiências fundamentais radicais e com suas interpretações’ [...]” (FIGAL, 2016, p. 31). O autor quer dizer com isto que uma escuta servil seria o aprisionamento na tradição, sendo que o início é o que pode levar à libertação, ao pensar próprio e autêntico, formando-se um antagonismo fecundo e possível a partir do pensamento anterior.

O que está em jogo para Heidegger, como nos aponta Figal (2016), consiste na repetição do primeiro início, em um novo início, momento este que se dá no interior do movimento do conhecimento histórico. Isso indica que a mobilidade fundamental da vida se mostra nas próprias questões filosóficas e, dessa forma, vê-se que o filósofo chega às determinações da estrutura fundamental da vida ao prestar contas sobre a realização do conhecimento histórico.

As questões aqui expostas sobre o retorno destrutivo ao início, à tradição e à mobilidade fundamental dos conceitos, que permitem sua liberação de uma entificação, de uma fixação enquanto verdade absoluta, constituem-se de suma importância ao que veremos no terceiro capítulo, ao tratarmos mais especificamente do conceito de infância. Contudo, é importante esclarecermos, ainda, o que Heidegger nos diz sobre essa “destruição”, para não a tomarmos como um apagamento, algo que se dá ao impormos uma outra verdade. Segundo Heidegger:

Se em um aspecto queremos nos libertar desta tradição, isto não significa que a queremos em certa medida repelir e deixar para trás. Ao contrário, toda libertação de algo só é autêntica libertação, se ela domina isto de que se liberta, se ela o apropria. *A libertação ante a tradição é a apropriação sempre renovada de suas forças uma vez mais reconhecidas* (HEIDEGGER, 2015, p. 452).

Delineamos, brevemente, a trajetória de Heidegger e apresentamos algumas de suas concepções filosóficas, as quais possibilitarão o entendimento dos caminhos que levaram o filósofo a apresentar um novo programa hermenêutico em uma preleção do ano de 1923, intitulada: “Ontologia: Hermenêutica da Faticidade”.

### **2.1.3 Da hermenêutica da faticidade ao método fenomenológico**

Para seguirmos cronologicamente os caminhos da hermenêutica percorridos por Heidegger, destacamos que a noção de faticidade vem a Heidegger pela leitura da “Ética a Nicômaco” de Aristóteles e, antes mesmo do curso “Ontologia: hermenêutica da faticidade” de 1923, o filósofo já tratava da faticidade no curso sobre “Fenomenologia da vida religiosa”, datado de 1920-21, ao abordar a noção de vida no cristianismo primitivo, em Santo Agostinho e em Lutero.

No curso de verão do semestre de 1923, intitulado “Ontologia: Hermenêutica da faticidade”, Heidegger (2013b, p. 9), esclarece que o termo “Ontologia”, doutrina do ser, será empregado “[...] sempre na acepção vazia, com a única pretensão de pensar qualquer questionamento e investigação dirigidos para o ser enquanto tal [...]”. Clarificando esta questão, apontamos o que sinaliza Lawrence K. Schmidt (2013), mencionando que Heidegger vê dois problemas no sentido moderno que a envolveu: tratar apenas de objetos objetivos, não abordando outras formas possíveis que os seres podem ser; e, não tratar do ser dos seres humanos, o que é decisivo para a filosofia e a ontologia. Por este sentido da ontologia poder ser enganoso, o curso se chamou “A Hermenêutica da Faticidade”, tendo em vista a seguinte orientação: “*Faticidade* é a designação para o caráter ontológico de ‘nosso’ *ser-aí* ‘próprio’ [...] por *fático* chama-se algo que ‘é’ articulando-se por si mesmo sobre um caráter ontológico, o qual é desse modo” (HEIDEGGER, 2013b, p. 13). Mais



adiante, ao tratarmos do método hermenêutico fenomenológico, retomaremos a questão da ontologia e veremos como Heidegger realiza a “destruição” desta, apontando suas tarefas fundamentais. Ele indica, já nessa preleção, que somente a partir da fenomenologia pode-se levantar a ontologia correspondente sobre uma base firme e adequada, bem como que no tempo oportuno serão mostradas as tarefas fundamentais da ontologia (HEIDEGGER, 2013b, p. 8-9).

Quanto à elucidação do termo hermenêutica, Heidegger (2013b, p. 15), nos aponta que: “A expressão hermenêutica pretende indicar o modo unitário de abordar, concentrar, acessar a ela, isto é, de questionar e explicar a faticidade.” E a que se refere a faticidade? Contudo, para essa abordagem da faticidade, Heidegger entende que é preciso localizar primeiramente o significado original da hermenêutica e, neste intuito, dá início à discussão sobre a hermenêutica no §2 de “Ontologia: Hermenêutica da faticidade” acessando o sentido grego da palavra, que deriva de interpretar, interpretação e intérprete. Indica, ainda, que está relacionada ao Deus Hermes: mensageiro dos sonhos. Ele segue buscando algumas referências na localização do significado, entre elas: o intérprete que comunica, informa alguém, reproduz o que o outro pensa; por meio de Platão, com “Teeteto”, associa a hermenêutica ao *logos*, discurso que comunica não apenas aspectos teóricos, mas também outros do ser humano; já Aristóteles a conecta à conversação, isto é, ao modo fático de atualizar o *logos* e a linguagem e fazer conhecer algo através das palavras; trata da verdade do que é dito, tornando o que está encoberto disponível; e assim ele segue com outras referências, acentuando como o significado da hermenêutica vai se transformando ao longo da história.

No final do parágrafo acima citado, Heidegger expressa os limites da hermenêutica de seus antecessores, Schleiermacher e Dilthey, que vale apresentarmos nestas reflexões. Schmidt (2013) nos auxilia, apontando que na visão de Heidegger sobre a hermenêutica de Schleiermacher, este a reduz a uma arte ou técnica de compreensão, diminuindo sua ligação com a vida. Além disto, a hermenêutica universal dele é uma metodologia formal que abrange a hermenêutica teológica ou filológica. Dilthey segue Schleiermacher e define a hermenêutica como as regras para a compreensão. Este filósofo entendia que a história da hermenêutica estava direcionada para uma metodologia que poderia garantir proposições válidas universalmente e em paralelo ao desenvolvimento do método científico. Heidegger observa essa posição de Dilthey como desastrosa, já que seguiu sempre a hermenêutica de um ponto de vista temático, ignorando a “Patrística e Lutero”, quando a hermenêutica ainda se preocupava com o ser humano inteiro em relação a Deus. Em

consequência dessa posição restrita, Heidegger sugere que ambos se afastam da verdadeira hermenêutica. Será possível uma melhor compreensão dessa crítica de Heidegger ao pensamento de Schleiermacher e Dilthey sobre a hermenêutica, na medida em que explicitarmos suas concepções sobre a facticidade.

Como vimos, Heidegger acredita que a hermenêutica, no sentido moderno, apresenta-se como uma doutrina da interpretação. Assim, ele vai esclarecer que na hermenêutica da faticidade, ela consiste numa “autointerpretação da faticidade”. Mas, o que vem a ser essa “autointerpretação” da faticidade? Conforme Heidegger:

Mais especificamente, a expressão significa: esse ser-aí *em cada ocasião* (fenômeno da ocasionalidade; cf. demorar-se, não ter pressa, ser-aí-junto-a, ser-aí) na medida em que é aí em seu caráter ontológico no tocante ao seu ser. Ser-aí *no tocante a seu ser* significa: não e nunca primordialmente enquanto objetualidade da intuição e da determinação intuitiva, da mera aquisição e posse de conhecimento disso, mas ser-aí está aí para si mesmo no como de seu ser mais próprio [...] (HEIDEGGER, 2013b, p. 13).

Schmidt (2013, p. 82) esclarece-nos quanto ao enunciado acima, afirmando que: “A facticidade significa o modo particular do ser do *Dasein*”. O autor segue explicitando que o “*da*”, significa “aí” e “*sein*” o “ser”, ou seja “ser-aí”. Ele afirma que Heidegger faz essa diferenciação chamando o ser humano de *Dasein* para evitar conotações metafísicas tradicionais e para acentuar que seu ser do modo de ser não é o de um objeto.

*Dasein*, ser-aí, significa um estar-fora, uma vivência ativa da vida, um “sendo”, que inclui uma expressão, articulação ou compreensão de nossa própria forma de ser, no como do ser na vida fática. De acordo com Schmidt (2013, p. 83): “[...] Isto é importante porque significa que neste nível mais básico nossa forma de ser inclui uma compreensão de ser de nossa própria maneira de ser.” Tal compreensão implica autocompreensão, uma escuta oriunda de cuidado (*Sorge*) para consigo mesmo. Moura colabora ao esclarecimento dessa autocompreensão do homem, expressando que:

O fático, nesse sentido, tem a ver com uma operação de autocompreensão: ser-aí, implicando o

saber-se lançado no mundo e em abertura para compreensão. O ser-aí próprio se mostra, desde sempre, ocasional, o que igualmente se pode dizer como histórico. Logo, lançado, ocasionado, situado a partir dele, do mundo em sua condição de temporalidade e historicidade (MOURA, 2018, p. 109).

Neste ponto, acentuamos a questão do inacabamento e a abertura do ser humano, que permanecem esquecidos na metafísica tradicional, em meio a verdades absolutas. Ora, se somos lançados no mundo, se somos históricos e o fático nos põe numa situação, numa ocasionalidade, então nossa noção das coisas, do que é dito, nunca pode ser completa, mas sempre determinada pela ocasião do acontecimento; daí nossa indeterminação, inacabamento. Encontramo-nos expostos à contingência porque estamos lançados no mundo.

Segundo Stein (2010, p. 105), “[...] o *Dasein*, pela compreensão, inaugura uma circularidade. Ela, porém, não é simples circularidade (no conhecimento, na lógica), mas uma circularidade que se dá pela compreensão. É, portanto, uma circularidade hermenêutica [...]”. Ocorre que, nessa circularidade, o ser compreende o ser porque compreende a si mesmo e se compreende porque compreende o ser, além do que, pelo ser é capaz de compreender os entes e se compreende a si mesmo como um ente. O ser não é o fundamento do ente, e tampouco qualquer ente funda o ser, mas essa fundamentação ocorre por meio da condição de possibilidade, a qual opera pela compreensão do *Dasein* e sempre se dá pelo círculo hermenêutico.

A circularidade é uma das características fundamentais da hermenêutica de Heidegger, ou seja, ela é apresentada como o modo de ser no mundo do ser humano, a partir de uma compreensão de ser pré-teórica, que sempre envolve uma autocompreensão. Conforme Seibt (2015, p. 64): “[...] Hermenêutica é interpretação dentro da circularidade, sempre num envolvimento de abertura compreensiva para com o objeto. Não há uma posição ‘desinteressada’ e neutra em relação ao que se investiga”. Daí nossa pesquisa dizer de uma autoformação humana, pois na medida em que buscamos saber e dizer algo, fazemos isto de modo circular, implicados, devido à nossa concepção prévia desse algo, que nunca se completa, pois no desvelamento da coisa, ocorre também o velamento, aquilo que fica por dizer.

O que consiste na condição de possibilidade mais própria do ser-aí ser si mesmo é a existência. Como assevera Heidegger (2013a, p. 85): “A

‘essência’ da presença está em sua existência [...]’”. Por conseguinte, os conceitos interpretativos que ocorrem a partir desta interpretação são designados existenciais, os quais são as possibilidades de ser, as formas diferentes de como o ser-aí existe e são descobertos em sua análise fatural. Segundo Schmidt (2013, p. 87): “O fato de *Dasein* ser um ser-possível significa que tem escolhas a fazer, diferentes formas possíveis de poder ser [...]”. Um poder-ser do ser-aí que diz respeito à disposição, abertura, acontecimento, que se dá como possibilidade indeterminada, e não mais como a determinação de uma categoria, num sentido apriorístico fechado. Moura (2018), ao articular a imagem da abertura (*Erschlossenheit*), enquanto um existencial para pensar o habitar humano e a formação humana, aponta elementos que auxiliam a refletirmos essa disposição, abertura como possibilidade indeterminada da formação humana, indicando que:

[...] compreendo que este caráter ontológico - “caráter ontológico: possibilidade de ser” (Heidegger, 2012, p. 23) - que a faticidade mostra tem uma dupla face, qual seja: uma de estar em determinado tempo – e que Heidegger trata ali como “hoje” (ibidem, p. 38), no qual se impõe, mas, também, segundo a interpretação que ensaio aqui, de uma face de possibilidade indeterminada pela disposição do ocasional. Por certo, não há exclusão aqui. É, justamente, sobre este elemento fundante da formação contemporânea orientada por esta faticidade que um suposto controle da destinação formativa nos escapa. Com isto, já visualizamos um outro horizonte, herdeiro da “destruição” de um certo caminho percorrido como tradição (§ 6, de “Ser e Tempo”) e não identificado a um formalismo da razão, a um transcendental apriorístico. O pensar em Heidegger atinge outro modo de ser, se dando por experimentação (MOURA, 2018, p. 109).

Ou seja, segundo a autora, a formação humana contém certo jogo indeterminado, sendo, por isso, aberta aos possíveis em sua própria experimentação. Por que, então, pensamos a liberação do conceito de infância? Justamente pelo que aí está exposto, ou seja, por pensarmos nesse jogo indeterminado, nessa abertura aos possíveis, a modos de ser outros, um caminhar oposto ao que preconiza o método positivista que

vai ao encontro de uma determinação, de uma verdade única sobre infância.

Na sequência, buscaremos expor como Heidegger vai pensar o método que pode levar seu tratado adiante, a partir do programa hermenêutico que vem realizando.

#### **2.1.4 A destruição da metafísica e o método hermenêutico fenomenológico**

Conforme fomos conduzidos nesta investigação, é possível aludir que Heidegger vê a questão do ser como urgente para a existência, visto que “caiu no esquecimento”, conforme declara logo na primeira linha de “Ser e Tempo”, onde retoma seu programa hermenêutico de 1923, “[...] mas desta vez posto a serviço do novo projeto de uma ontologia fundamental” (GIACOIA JR, 2012, p. 42).

Vale explicitarmos, primeiramente, porque ele designa sua hermenêutica da faticidade, da qual viemos tratando, como hermenêutica “fenomenológica”. Heidegger, conforme exposto anteriormente, foi discípulo de Husserl, de quem recebeu o termo “fenomenologia” e, que, de certa forma, mantém semelhanças na concepção sobre o termo em relação ao pensamento de seu mestre. Segundo Figal (2016), a fenomenologia em Husserl tem a ver com a intencionalidade, uma determinação essencial dos atos da consciência, a qual aponta que todos os atos estão direcionados para algo, e este algo para o qual estão direcionados está contido imediatamente neles. Além disto, esses atos só podem mostrar-se fenomenologicamente, visto que é essencial para eles o dado para o qual estão direcionados. Neste sentido, Heidegger se aproxima a esta questão, na medida em que, para o filósofo: “[...] a fenomenologia se oferece assim porque a vida, entendida como ser-aí, é caracterizada pela ‘auto-dação’. Ser-aí significa ser-presente, e, por essa razão, o ser-aí é o objeto insigne da fenomenologia (FIGAL, 2016, p. 41)”. Vale destacar o já visto, ou seja, que ser-aí designa o nosso modo de ser, modo este que pertence essencialmente, originariamente, à compreensão de ser, a qual diz respeito a uma revalorização ontológica do saber prático, que, por sua vez, designa o saber imediato da vida própria, do ser próprio que leva ao agir. No entanto, o conceito heideggeriano de fenomenologia vai se diferenciar de seu mestre, pois o filósofo entende esse presente dado à compreensão por intermédio do termo ser-aí como do tipo próprio, transparente, que pode ser obtido historicamente por meio da destruição, sendo isto tão estranho para Husserl quanto central para Heidegger. Além do que, Heidegger se

distancia de Husserl na medida em que argumenta criticamente que este sujeito dos atos intencionais, não pode ser concebido apenas como sujeito epistemológico, cuja relação com um objeto se reduz a meras funções do pensamento (FIGAL, 2016, p. 14).

Giacioia Jr nos auxilia a pensar a questão, indicando que Husserl viu nas investigações heideggerianas a conversão da fenomenologia em psicologia e antropologia, ao transformá-la em analítica fenomenológica das estruturas do ser-aí; além disso, converteu o puro sentido da filosofia, o que o decepcionou imensamente. Assim, destaca o autor, que a obra “Ser e Tempo”, dedicada a Husserl e na qual Heidegger deixa ainda mais claro seu foco próprio em relação ao conceito de “fenomenologia”, consistiu na principal fonte de distanciamento entre os dois filósofos (GIACIOIA JR, 2013, p. 38-39).

Antes de iniciarmos a explicitação do método hermenêutico fenomenológico, é preciso esclarecer, conforme indicado anteriormente, como Heidegger vai promover a “destruição da metafísica” e elaborar sua ontologia fundamental. Neste sentido, sugere Stein (2014a), que, em sua destruição da metafísica, Heidegger realiza a “desleitura” (destruição, desconstrução) das três ontologias fundamentais da tradição filosófica ocidental, a saber, Kant, Descartes e Aristóteles. Os três viam-se presos ao tempo empírico, e Aristóteles resolve a questão por meio da vinculação ontoteológica. Já Heidegger resolve por intermédio do conceito de tempo, ligado à historicidade (antecipação) e temporalidade (finitude, vida fática), superando, assim, a ontologia da coisa. A hermenêutica da faticidade, da qual já tratamos, tomará o lugar da metafísica e faz isso mediante o conceito de ser, convertendo-a numa ontologia da finitude. Com a sua teoria da destruição da metafísica, Heidegger irá descobrir a história da filosofia como esquecimento do ser (STEIN, 2014a, p. 36-37).

Explicitando melhor a questão acima, Stein (2014a), pontua que a ontologia surgiu de dois caminhos, duas concepções de Aristóteles: metafísica como teoria da substância imóvel (termina na teologia filosófica ou ontologia teológica); e teoria que investiga o ente como ente, que deveria ser ciência geral, mas pelo fato de o ente se predicar de múltiplos modos permanece uma ciência procurada. O primeiro caminho, que entra na história da filosofia ocidental, é criticado por Heidegger, pois há uma união entre teologia e ontologia (paradoxo entre ser e dizer). Este é o caminho do esquecimento do ser, apontado pelo filósofo, que vai seguir o outro caminho, indo da pergunta-guia da metafísica tradicional “Que é o ente?” para a questão fundamental “Que é o ser?”, o que o levou à ontologia hermenêutica, e progressivamente à hermenêutica da faticidade. Uma vez introduzidos os conceitos de historicidade e finitude,

a partir da vida fática, impunha-se a fenomenologia hermenêutica. Seibt (2016, p. 238) sugere que: “Ao ressuscitar o problema do ser, Heidegger não pretende suprimir a compreensão metafísica do ser, mas devolver-lhe o seu vigor original, revalorizar aquilo que foi trivializado pela tradição”.

No §3, de “Ser e Tempo”, Heidegger enuncia sua ontologia: “Ser é sempre o ser de um ente [...]” (2013a, p. 44). Mais adiante, no §7, o filósofo apresenta um conceito provisório de fenomenologia, onde percebe-se seu afastamento do mestre Husserl e de seu conceito transcendental de fenomenologia:

A fenomenologia é a via de acesso e o modo de comprovação para se determinar o que deve constituir tema da ontologia. *Ontologia só é possível como fenomenologia.* O conceito fenomenológico de fenômeno propõe, como o que se mostra, o ser dos entes o seu sentido, suas modificações e derivados. Pois, mostrar-se não é um mostrar-se qualquer e, muito menos, uma manifestação, o ser dos entes nunca pode ser uma coisa “atrás” da qual esteja outra coisa “que não se manifesta” (HEIDEGGER, 2013a, p. 75).

A partir do enunciado, pode-se apontar sua percepção de que precisavam ser revistos os conceitos de fundamentação e de absoluto, o que ocorreria pela analítica existencial, a qual, segundo Figal (2016, p. 59): “[...] tem o caráter de uma ‘ontologia fundamental’, de uma ontologia que efetivamente fundamenta todas as outras ontologias”. A fenomenologia hermenêutica de Heidegger teria, então, a tarefa de desocultar aquilo que se ocultava por baixo dos fenômenos comuns e que apontava para o que por eles era encoberto e que tinha de ser levado à manifestação. Este trabalho consistia numa revisão da tradição ocidental que afirmava que a filosofia tinha de estabelecer o absoluto. Vê-se, com isso, que Heidegger distancia-se do esquecimento do ser. E mais: na tarefa do desocultamento assume o próprio ocultamento.

De acordo com Stein (2014b), Heidegger percebeu que não poderia haver filosofia da totalidade que explicasse o absoluto, pois haveria contradição, uma vez que não poderia ocorrer o afastamento do ponto de vista de quem falaria desse “absoluto”, ou seja, de quem fizesse filosofia. Na sua forma de desenvolver a fenomenologia, essa impossibilidade foi observada. Pode-se dizer que, desde o princípio, por meio de seu modo de “destruição” das ontologias tradicionais e de criticar o caráter ontoteológico da metafísica, Heidegger já estava operando a sua

compreensão da vida fática e a sua ontologia hermenêutica. A fenomenologia é compreendida por Heidegger como preocupação com a questão do conhecimento e trabalha com o conhecimento filosófico.

Assim, ao invés de direcionar seu conhecimento que pudesse levar ao absoluto, ele desenvolve o caminho de sua fenomenologia em que a questão do absoluto seria inacessível para o conhecimento. Stein salienta que:

A ontologia fundamental examina o ponto de partida e já prepara a introdução do limite da metafísica. Assim desaparece propriamente a ideia de *a priori* da tradição e também a ideia de fundamento. A circularidade hermenêutica – compreensão do *Dasein* e compreensão de ser se articulam numa reciprocidade – substitui o clássico modelo de fundamentação do conhecimento que se apresenta como relação sujeito-objeto. O *Dasein* como ser-no-mundo introduz o ser-em como condição prévia de todo conhecimento (STEIN, 2010, p. 109).

Com a ontologia fundamental heideggeriana, é retomada a questão do ser, do sentido do ser em geral, e ressaltada a impossibilidade de pensar essa questão desligada do ser humano, surgindo, assim, o projeto da analítica existencial, cuja elaboração de conceitos deveriam sustentar a vinculação entre a questão do ser e o problema do ser humano.

Heidegger promoveu a destruição da metafísica de Aristóteles e buscou diagnosticar as consequências desta para a filosofia e cultura ocidental, cuja ontologia da coisa se desenvolveu. Nesse sentido, Stein (2014a, p. 47) afirma que o filósofo: “[...] manteve-se fiel à outra metafísica na qual a questão do ser não pode ser tratada de modo objetivista, ou seja, o fez por meio da fenomenologia e mantendo como um fundo que surge e se vela, o paradoxo da própria ontologia que se escondia na metafísica de Aristóteles [...]”. Prossegue o autor indicando que, mesmo não resolvendo a questão do ser, ele a liberta da ontoteologia, ou seja, transporta para a questão da finitude, da faticidade, comprometendo, assim, a questão como problema do ser humano. A partir dessa perspectiva, consequências importantes surgiram, pois aprendeu-se a manter a questão do ser ligada à compreensão do ser e, com isso, à possibilidade de pensar o ser como uma dimensão aberta com que sempre opera o ser humano quando pensa. E, no entanto, por mais que tivessem de se manter limitadas e abertas às teorias do conhecimento, pelo



próprio modo de se originar, elas tendencialmente irão à busca de um fundamento. A questão do conhecimento como um modo de ser do ser-ai, o Dasein, é analisada por Seibt:

A fenomenologia hermenêutica de Martin Heidegger é uma crítica ao pensamento objetivista e representacional ocidental sustentado a partir da relação sujeito e objeto. Se por certo período o fundamento se encontrava do lado do objeto e o desafio da filosofia era explicar a passagem do objeto para o sujeito, a partir da modernidade, com Descartes, começa-se a indagar pela base subjetiva do conhecimento dos objetos, visto ser a consciência de si a única certeza. A teoria do conhecimento apresentou diversas soluções, mas sem conseguir completar o caminho de justificação, o ideal do fundamento último para a verdade. Daí Heidegger sugerir ser necessário iniciar pelo compreender, pelos pressupostos fáticos, originários, práticos, cotidianos do Dasein, visando superar tanto a perspectiva da objetividade como da subjetividade. Isso implica na análise da linguagem como o ambiente dentro do qual acontece o acesso à realidade, como o âmbito no qual tudo nos chega já interpretado pela tradição (SEIBT, 2016, p. 236).

Stein (2014a) sugere que, a partir de Heidegger, a fenomenologia se torna “[...] não apenas instrumento para explorar determinadas regiões da metafísica, mas ela deveria representar um processo que desse conta daquela percepção que desenvolvera com aplicação e cuidado de que era necessário outro começo para a metafísica” (p. 75). O autor segue nos indicando que, com esta concepção sobre a fenomenologia e críticas a pressupostos da filosofia da modernidade, Heidegger estabelecerá uma nova saída para a Filosofia a partir da vida fática, ou seja, ele recolocará a questão do ser a partir da finitude, ao introduzir como contextos as questões da existência, da faticidade e da historicidade.

Já apresentamos até aqui os caminhos percorridos por Heidegger até o método hermenêutico fenomenológico, e explicitamos o que vem a ser esse método e a analítica existencial. Esperamos, com nossa empreitada até o momento, termos sinalizado, trazendo à luz, as vantagens da proposta heideggeriana em relação aos modelos de fundamentação que se baseiam na relação sujeito-objeto. Vimos que a

fenomenologia é o caminho para o acesso ao ser dos entes, o qual não se mostra por conta do esquecimento do ser, e que Heidegger vai apelar à hermenêutica da existência para fazer ver o que não se mostra, ou seja, aquilo que constitui objeto da ontologia. Grondin (2012) bem explicita que o recobrimento do ser não é algo inocente, mas tem sua origem numa autodissimulação da existência que, ocultando o tema de seu ser, esquiva-se de sua finitude. Ainda sugere o autor, que “A tarefa de uma hermenêutica da existência será, então, reconquistar (“redespertar” dizia o curso de 1923) a existência e seu tema fundamental, o ser, contrariamente a sua tendência de se ocultar a si mesma” (GRONDIN, 2012, p. 44).

Esse “redespertar” mostra-se necessário, visto que o ser-aí, o *Dasein*, em grande parte do tempo, se compreendeu enquanto ser no modo de ser de um objeto. Por conseguinte, o acesso apropriado não pode ocorrer das pressuposições do investigador, mas é preciso opor-se às construções soltas no ar e descobertas acidentais, voltando-se, por meio da fenomenologia, “*para as coisas elas mesmas!*” (HEIDEGGER, 2013a, p. 66). Pode-se inferir, a partir de então, que a metodologia, numa perspectiva hermenêutica fenomenológica, já é conhecimento/epistemologia, o (des)velamento da coisa mesma. A fenomenologia é um modo hermenêutico de compreender a “coisa”, se compreender nela, e em relação a ela, o que caracteriza o sentido originário do círculo hermenêutico que não pode se fechar com uma verdade absoluta. Conforme Stein complementa:

[...] Pela compreensão do ser o ser humano se compreende a si mesmo e compreende os entes. Nessa circularidade hermenêutica aparece a diferença ontológica sem a qual não se dá o acesso aos entes. Heidegger, pelo ponto de partida de *Ser e Tempo*, preserva a questão do ser sem a qual não se pode pensar a metafísica, mas a questão do ser fica ligada ao modo de o *Dasein* ser-no-mundo (STEIN, 2010, p. 112).

Essa diferença ontológica é esclarecida por Heidegger no §75 de “Os Conceitos fundamentais da metafísica: mundo-finitude-solidão”, no qual o filósofo assevera que “Ser não é efetivamente um ente entre outros” (2015, p. 457). Ele indica, com isto, que “ser” e “ente” são diversos e ligados um ao outro em meio a uma diferença totalmente obscura em sua essência, e somente se pudermos suportar essa obscuridade, seremos

sensíveis ao problema central que esta diferença abriga em si, o problema do “mundo”. E, neste problema, reside o esquecimento do ser, como já elucidamos. Heidegger (2015, p. 457) questiona, então: “Como aproximar de nós constantemente esta obscuridade, enigmaticidade?” Esta é uma questão a ser enfrentada caso queiramos pensar a liberação de um conceito – em nosso estudo, o conceito de infância.

E como Heidegger concebe “mundo”? No § 14 de “Ser e Tempo”, o filósofo destaca que: “[...] Do ponto de vista ontológico, ‘mundo’ não é determinação de um ente que a presença em sua essência *não* é. ‘Mundo’ é um caráter da própria presença [...]” (HIEDEGGER, 2013a, p. 111-112). Na concepção heideggeriana há um copertencimento entre mundo e ser-aí, ou seja, não há mundo sem ser-aí ou ser-aí sem mundo. Seibt colabora à elucidação da questão, expressando que:

[...] Mundo é o universo de sentido, é a abertura compreensiva e afetivamente disposta, dentro do qual tudo faz sentido e é o que é. Mundo e compreensão de ser referem-se ao mesmo acontecimento. O mundo não é um ente, um objeto, mas é horizonte dentro do qual os objetos e eventos mostram-se no que são, mostram-se enquanto tais. Mundo não pode ser apreendido pela conceptualidade metafísica, o mesmo acontecendo com os outros existenciais desenvolvidos por Heidegger. Assim como o ser-aí, mundo tem o modo de ser da existência. Não é presente à vista, mas existe, está sempre além de si mesmo, se projeta no tempo. Mundo e ser-aí existem e se implicam mutuamente (SEIBT, 2015, p. 90).

Até o momento, nos dedicamos a explicitar a constituição da hermenêutica fenomenológica no pensamento de Martin Heidegger, perpassando por seus caminhos sua analítica existencial vinculada à destruição da metafísica e elaboração da ontologia fundamental, o que o filósofo apresenta no §6 de “Ser e Tempo”, por meio de um caminhar que se delineou em um pensar o movimento do ente para o ser, isto é, de superação do esquecimento do sentido do ser. Na filosofia de Heidegger, está em questão o fato de morarmos dentro de uma tradição e nos esquecermos disso, de vivermos e pensarmos como se nossa compreensão das coisas (no caso de nossa pesquisa, da infância, da Educação Infantil), nossa existência e o mundo no qual estamos fosse natural e óbvio. Assim, perguntar pelo sentido do ser tem o propósito de mostrar que as coisas

não estão claras e óbvias, ou seja, que não há somente o que se mostra, o que aparece, o que é dito, mas há também o velado, o negado que é ocultado, esquecido e não-dito. Segundo bem explicita Seibt, a partir de Heidegger,

[...] a hermenêutica não é um método em sentido tradicional, pois é uma compreensão originária, um exercício de se movimentar para o fundo a partir de onde brotam todas as determinações teóricas, de onde emergem nossas explicações, nossas crenças, nossas teorias epistemológicas. A existência humana é hermenêutica e, de alguma forma, todo comportamento humano [...] (SEIBT, 2015, p. 55).

Neste sentido, consiste importante reportarmo-nos à indagação inicial: como um método e uma filosofia perfilam-se em nossa pesquisa? Vimos que o método perfila-se, não de forma tradicional como um modo alternativo de acesso aos entes intramundanos<sup>10</sup>, mas no sentido de liberação do acesso mesmo, numa abertura aos possíveis, permitindo-nos um movimentar-se na originariedade, na inicialidade do que encontra-se determinado, enrijecido, em meio a crenças, explicações e teorias. Pode-se pensar, a partir de então, no método como um caminhar, um pôr-se a caminho, um abrir-se, e não mais no caminho para acessar algo que se fecha no encontro de explicações, resultados claros, objetivos e aplicáveis, ou seja, no que caracteriza o método nas ciências tradicionais. Conforme Stein (2014a, p. 93): “[...] Heidegger sugere, desde cedo, que a fenomenologia não é necessariamente um método, mas é antes uma direção que, uma vez encetada, leva-nos a fazer boas perguntas [...]”.

E quanto à filosofia? Grondin (2012) destaca que Heidegger promove uma virada existencial da hermenêutica, a qual passará a confundir-se com a própria filosofia (p. 38). Esta questão se torna ainda mais clara, quando Heidegger indica em sua obra “Os conceitos fundamentais da Metafísica: Mundo-Finitude-Solidão” (2015, p. 31), que o filosofar consiste num modo fundamental do ser-aí, sendo que, “[...] O homem não filosofante, mesmo que seja o homem científico, claramente existe, mas dorme, e apenas o que filosofa é o ser-aí desperto, ou seja, a

---

<sup>10</sup> No §14 de “Ser e Tempo”, Heidegger apresenta a ideia da ‘mundanidade do mundo em geral’ e mostra que, ‘mundano’, refere-se a um modo de ser da presença (o *Dasein*, ser-aí) e nunca ao modo de ser de um ente simplesmente dado no mundo, o qual ele designará de “[...] pertencente ao mundo ou intramundano” (HEIDEGGER, 2013a, p. 113).

filosofia é o próprio filosofar. Heidegger (2009, p. 11), também trata desta questão em “Introdução à Filosofia”, acentuando que: “[...] filosofia não é nenhuma ‘disciplina’. Filosofar não é coisa de habilidade e técnica, muito menos um jogo de incursões desordenadas. Filosofia é filosofar e nada além disso [...]”. Portanto, existe um sentido da abertura, disposição, de uma inquietude perfazendo um caminhar nas incertezas que leva ao abismar-se, ao espantar-se e surpreender-se ante os fenômenos, que a filosofia inscreve em nossa pesquisa. Nas palavras de Heidegger,

[...] Filosofia é o contrário de todo aquietamento e asseguramento. Ele é o turbilhão para o interior do qual o homem é arrastado, a fim de que assim sozinho e sem a presença de qualquer fantasia compreenda o ser-aí. Justamente porque essa verdade é algo maximamente derradeiro e extremo para uma tal compreensão, ela possui como vizinha constante e perigosa a mais elevada incerteza [...] (HEIDEGGER, 2015, p. 27).

Pode-se sugerir com isto, sob uma orientação nietzschiana, ser necessário “perder-se” de tempos em tempos para, assim, retornar a si<sup>11</sup>, o que nos possibilita vitalidade e força para, conforme assevera Heidegger (2015, p. 32), “[...] chegar a ‘ver’ todas as coisas de novo de modo mais simples, mais intenso e mais duradouro”, e nossa questão de pesquisa, a infância. A filosofia vai colocar as pressuposições em discussão, ver as coisas de novo, partindo da própria existência humana, concebendo as coisas juntamente a seus referentes e os submetendo a um desdobramento mais penetrante, num movimento para o originário, sendo esta a metodologia aqui reivindicada.

Nesse ponto, vale referir, as crianças ainda não perderam esse susto (e curiosidade) e estão muito mais inteiras do que nós vivenciando suas infâncias, e isso não deve ser minimizado, dado como algo negativo, pois é a potência para a criatividade e experenciação do novo. O adulto, ao estar/ser com as crianças, preocupa-se com a completude, com o acabamento, sendo a suposta incompletude tratada como um problema a ser superado mediante a aquisição de habilidades, conhecimentos. Daí ser significativo o empreendimento na presente pesquisa, de pensarmos nessa indeterminação e abertura às possibilidades de ser como sendo algo ainda a ser cuidado enquanto elemento formativo.

---

<sup>11</sup> Cf. NIETZSCHE, Humano demasiado humano, §306.

Todavia, é possível aludir que Heidegger não apresenta ou promete receitas, isto é, não há como estabelecer uma relação técnica com sua obra, pois seu horizonte é de expansão, abertura, onde tudo é reversível, é velamento e desvelamento e nos atinge de modo provocativo porque nos chama a pensar radicalmente questões de existência. Seu filosofar nos dá a pensar sobre uma volta ao início, um novo começo, que sempre é necessário para o desencobrimento dos fenômenos que não são apreendidos fenomenologicamente, ou seja, que não são vistos como possibilidades. Esses fenômenos se mantêm como algo fixo, entificado, velado ou obstruído, numa forma de encobrimento que pode ser total, se nunca descobertos, ou então, na forma de distorção, no caso de algo antes já descoberto que volta a encobrir-se e só permanece visível na aparência, o que é mais frequente e perigoso, visto que as possibilidades de engano e desorientação, neste caso, são persistentes. Como diz Heidegger:

As estruturas de ser e seus respectivos conceitos disponíveis, embora velados em sua consistência, reivindicam os seus direitos talvez dentro de um “sistema”. Mas, em razão do encadeamento construtivo num sistema, eles se apresentam como algo que é “claro” e não carece de justificações ulteriores, podendo, por isso, servir de ponto de partida para uma dedução contínua (HEIDEGGER, 2013, p. 76).

Acreditamos ter esclarecido, até o momento, a importância desta abertura, deste movimento de desencobrimento do ser - ressaltando-se que é um ‘jogo’ contínuo de abertura/ocultamento, encobrimento/descobrimento - ao refletirmos sobre o método hermenêutico fenomenológico, o qual nos aponta um acesso provisório e temporário ao ser dos entes. Esse caminhar possibilitou-nos em diversos momentos pensar a carga de tradição que muitos conceitos carregam, aprisionando os entes em modos de ser únicos, em verdades absolutas e imutáveis. Heidegger, a partir do ser-aí (*Dasein*), coloca outra ideia de verdade (*aletheia*), pois os existenciais da possibilidade, disposição e abertura o constituem, o que foge da determinação de uma categoria, de um *a priori* fechado, conforme abordamos anteriormente.

Quando Heidegger trata de um “poder-ser”, de um “sendo” do ser-aí, consiste importante destacar que ele se orienta com a questão da finitude. Essa ideia é aclarada pelo filósofo, logo no início do §45, de “Ser e Tempo”, quando este indica que, com a análise preparatória do ser-aí,

desenvolvida nos 44 parágrafos anteriores a este, achou-se, o cuidado (*Sorge*)<sup>12</sup> enquanto constituição fundamental do ser-no-mundo, cujas estruturas essenciais estão centradas na abertura. Nesse sentido, ele assegura ser urgente a tarefa de colocar o ser-aí como um todo em sua posição prévia, ou seja, desenvolver a posição do “poder-ser” desse ente como um todo. Heidegger esclarece a questão da seguinte forma:

[...] Na presença, enquanto ela é, sempre se acha algo pendente, que ela pode ser e será. A esse pendente pertence o próprio “fim”. O “fim” do ser-no-mundo é a morte. Esse fim, que pertence ao poder-ser, isto é, a existência, limita e determina a totalidade cada vez possível da presença [...] (HEIDEGGER, 2013, p. 306).

Com isto, indica que nossa situação de finitude consiste num limite que nos constitui, ela é insuperável. O mundo traz elementos que impedem o poder-ser, contingências, eventos, que em nós “esbarram”, impedindo nossa completude, uma total determinação, e experimentamos isso cotidianamente. Por sermos finitos e estar em jogo sempre o próprio ser do ser-aí (*Dasein*), Heidegger vai dizer que “O fundamento ontológico originário da existencialidade da presença é a temporalidade” (HEIDEGGER, 2013, p. 307). Conforme Nunes (2016), Heidegger apresenta numa conferência de 1924, preliminar a sua obra “Ser e Tempo” de 1927, que “[...] o tempo é *Dasein* [...] *Dasein* é tempo” (Heidegger apud NUNES, 2016, p. 52). Com o desenvolvimento de sua analítica do *Dasein*, em Ser e Tempo, o filósofo vai pensar para além do que ele chama de compreensão vulgar e cotidiana do tempo, chegando ao tempo

---

<sup>12</sup> Alguns autores, como Márcia Sá Cavalcante Schuback na obra “Ser e Tempo”, traduzem *Sorge* por “cura”, por isso alertamos ao leitor que no decorrer do texto, ao fazermos da tradução dela, o termo aparecerá como “cura”. Contudo, de um modo geral, adotamos a tradução como “cuidado”, pois concordamos com Weber (2014, p. 101): “[...] Cuidado parece-me expressar mais fielmente a reversibilidade das situações, ínsita à própria condição humana”. Salientamos que Heidegger apresenta uma multiplicidade de termos e expressões com a raiz -*sorge* que se movem no mesmo campo semântico de *Sorge*, assim, temos consciência de que o termo demanda uma larga pesquisa. Todavia, neste momento da pesquisa de mestrado não nos dedicaremos a esta investigação, o que poderá ser feito numa ocasião futura. Sobre a complexidade da questão ver por exemplo, o que aponta Jesús Adrián Escudero em sua obra “El lenguaje de Heidegger: Diccionario filosófico 1912-1927” (2009, p. 156-159).

originário expressamente chamado de temporalidade, que consiste na condição de possibilidade do cuidado e da compreensão de ser pelo *Dasein*, o ser-aí.

Pensar o “tempo” é questão muito recorrente quando se trata de discutir infância no horizonte da Educação Infantil, como veremos com mais afinco no quarto capítulo. Logo, dando sequência às nossas reflexões, no capítulo que segue, nos aproximamos ao que Heidegger expressa sobre o “demorar-se” do ser-aí na cotidianidade, que relaciona-se com a temporalidade, essência do sentido do cuidado (*Sorge*), superando a noção de tempo tradicional. O demorar-se, conforme veremos, contribui tanto para pensarmos a liberação do conceito de infância, quanto para refletirmos aportes ao professor no seu ser/estar com as crianças na Educação Infantil.



### 3 O “DEMORAR-SE” HEIDEGGERIANO

Neste capítulo, pensamos o demorar-se, refletindo aportes possíveis à nossa questão: a liberação do conceito de infância, contribuindo, assim, ao universo da Educação Infantil. Primeiramente, questionamos: o que nos vem à mente logo que pensamos o demorar-se? Um tempo (uma medida dele) longo, estendido na ocupação com algo ou na espera de algo; um tempo que vai além do que é projetado; um tempo que demora a passar, contrário ao que dizemos quando expressamos “um tempo que voa”, que passa rápido; um tempo que demanda atenção, cuidado no agir, por isso necessita o demorar-se; são estas algumas ideias que logo se apresentam, isto é, o tempo cronológico, com o qual estamos acostumados a lidar cotidianamente, logo se imprime e nos chama a atenção. E Heidegger, como apresenta o demorar-se em seu filosofar? Podemos pensá-lo nessa relação com o tempo?

Encontramos esse termo de forma espalhada em seus dizeres, ou seja, não o vemos pontualmente, determinado em algum lugar. Mesmo porque, conforme já elucidamos, Heidegger nos dá a pensar, nos instiga a um movimento para o originário, que perpassa nossas concepções prévias e se move pelas incertezas. Não estamos a caminhar num horizonte positivista, onde acessamos um esclarecimento resolutivo das coisas por meio de um método que se inscreve pela lógica começo-meio-fim. Nosso horizonte é a hermenêutica fenomenológica, no qual nos movemos num círculo hermenêutico que não se fecha, imersos no mundo (não podemos sair dele, essa é nossa condição fundamental), em que nossa compreensão sempre antecede à interpretação, que nunca possui um caráter conclusivo das coisas, mas sim de abertura em relação a elas. Há um movimento de mediação constante, mas que se deixa, igualmente, levar naquilo que escapa, que não conseguimos reter; que se vela mais uma vez.

Neste sentido, enquanto intérpretes (logo, a partir de um lugar: perspectivados), nos aproximamos ao que o autor nos dá a pensar, nos afastando dos limites que a ciência moderna, pautada no método cartesiano, lança mão em virtude de aceder ao caráter de objetividade e verdade absoluta que imprime aos resultados obtidos na pesquisa. Pois bem; prossigamos com nossas reflexões em torno do demorar-se heideggeriano.

### 3.1 ASPECTOS DO DEMORAR-SE ESPRAIADOS NO PENSAMENTO HEIDEGGERIANO

Vemos sinalizado o demorar-se já na obra “Ontologia: Hermenêutica da faticidade” do ano de 1923, anterior a “Ser e Tempo”, quando Heidegger lança um olhar para a cotidianidade; no §18 nos diz que: “[...] A ocasionalidade constitui uma situação na qual a cotidianidade se encontra, situação delimitada por uma proximidade ocasional, cujo ser ou estar aí se dá num *demorar-se* nele” (HEIDEGGER, 2013b, p. 92, destaque nosso). Ele indica, com isto, que o ser-aí é o que é em sua ocasionalidade, sendo esta que caracteriza a temporalidade do ser-aí. À cotidianidade consiste certa medianidade em meio aos demais entes intramundanos, o impessoal, em que se mantém encobertas as singularidades do ser-aí e sua possível propriedade. Heidegger, nesta obra, vai acentuar que ser-aí quer dizer ser em um mundo. Mas como Heidegger pensa o mundo nessa obra? Ele nos diz que: “[...] mundo é o que vem ao encontro [...]” (HEIDEGGER, 2013b, p. 90), e está aí no *como* do ser ocupado, de maneira imediata no caráter do aí e no modo de encontro do ser ocupado. Enquanto algo que é ocupado, o mundo é mundo circundante. Já o *como* isto ou aquilo aparece e o *como* vem ao encontro, é indicado por Heidegger como a “significância”. Logo, mundo e significância estão implicados entre si. O filósofo aponta, então, que: “[...] A significância é um *como* do ser, e nele centra-se precisamente o categorial do mundo do ser-aí [...]” (HEIDEGGER 2013b, p. 91). E é a partir dessa significância que se pode determinar o significado ontológico do ser no circundante do mundo.

Heidegger vai desenvolver a análise da significância no §21 de “Ontologia”, mostrando elementos que nos remetem ao demorar-se. O filósofo designa que a significância quer dizer: “[...] ser, ser-aí no *como* de uma significação determinada [...]” (HEIDEGGER, 2013b, p. 98). A determinação se refere à “abertura” do que é significativo em cada caso, e apresenta duas caracterizações: no caráter de ser simplesmente dado e na manifestação prévia do mundo compartilhado. Na primeira caracterização, o demorar-se diz respeito ao ocupar-se com algo em sua serventia, aplicação, na abertura e posição prévia dos modos de ocupar-se, no cuidado e temporalidade (cotidianidade); na segunda caracterização, a demora se dá no mundo ocupado, numa escuta, com/junto aos outros, impessoalmente. Já quando algo estranho em sua temporalidade se introduz no mundo próximo e familiar, justamente aí anuncia-se o caráter da abertura numa busca demorada. Heidegger assevera

*Através* da abertura e *juntamente com* ela vem ao encontro isso e, enquanto isso, signi-fica em si mesmo esse algo apontado no ‘aí’ de um demorar-se e de uma situação da cotidianidade. O signi-ficativo apontado não significa nem aponta para outra coisa a não ser que significa a si mesmo e é signi-ficativo, isto é, que se *mantém*, de acordo com a ocasionalidade, através disso nesse ser-aí e ser simplesmente dado (HEIDEGGER, 2013b, p. 101).

Referindo-se ao demorar-se, Heidegger sugere que examinemos o mundo que vem ao encontro na situação concreta à frente dos nossos olhos, segundo as dimensões da ocasionalidade, enquanto o como de uma cotidianidade imediata. Esse exame do mundo consiste num apropriar-se e concentrar-se no ponto de vista e em sua manutenção, o que se dá num distanciamento da atitude costumeira e petrificada e possibilita um trânsito com “cuidado”, o qual é necessário para não se ter problemas pela ausência de cuidado.

Este demorar-se junto a... possui sua demora, tem seu tempo, o que a temporalidade possui de permanência na cotidianidade, um demorar-se no prolongar-se da temporalidade. Tal demorar-se, numa primeira aproximação e na maioria das vezes, não é um demorar-se contemplativo apenas, mas justamente num modo de entreter-se com algo, num modo de dedicar-se a algo. [...] Contudo, o demorar-se como estar parado por aí sem fazer nada, podemos compreendê-lo apenas em seu aspecto temporal, isto é, em seu dar-se na ocasião, dentro de um demorar-se genérico que é o estar a caminho em direção a algo, um ocupar-se num sentido total e particularmente delimitado (HEIDEGGER, 2013b, p. 92).

Heidegger refere o demorar-se em sua relação com o “cuidado”, que se trata de um fenômeno fundamental do ser-aí, sendo importante essa exposição. O encontro do ser-aí mesmo se dá em sua existência, no ser-no-mundo aí, no como de suas ocupações. Isso não quer dizer simplesmente aparecer em meio a outras coisas, mas significa um “ocupar-se no circun-dante do mundo que vem ao encontro, demorar-se

nele. O modo próprio de ser mesmo num mundo é o cuidado. [...] A vida se deixa atingir ou fala consigo mesma mundanamente no e pelo cuidado” (HEIDEGGER, 2013b, p. 107). Essa relação entre o cuidado, cuja essência consiste na temporalidade, e o demorar-se, é primordial para pensarmos o ser-si-mesmo, a situação do ser-aí na cotidianidade, na temporalidade, em suas ocupações. No hábito e no público da cotidianidade, no impessoal, o cuidado pode permanecer “encoberto”, nivelado a uma ausência de cuidado, tal como referimos, devido ao mundo vir ao encontro como evidente por si mesmo, sendo que isto pode incorrer em dificuldades ao ser-aí no mundo (HEIDEGGER, 2013b, p. 92).

Vale atentarmo-nos ao que expressa Ferreira (2003), sobre as mudanças no pensamento de Heidegger em relação ao ser-no-mundo, o que nos auxilia a refletir o demorar-se. Em “Ser e Tempo”, Heidegger, a partir do §12, introduz o conceito de mundo como instância fundamental para romper com o esquema sujeito-objeto (o que é retomado n’Os “Conceitos Fundamentais da Metafísica: Mundo-Finitude-Solidão”, de 1929-30). Rompe-se isso quando não se tem mais um sujeito frente a um objeto e vice-versa, mas sim uma copertença de constituição entre o sujeito (homem) e objeto (mundo). Da relação de copertinência entre mundo e homem, Heidegger definiu o homem como ser-no-mundo, distinguindo-o dos demais entes, os quais chamou de seres intramundanos. Segundo o filósofo, o homem é um ente que diverge dos demais por compreender, formar e significar o mundo, o que quer dizer que a existência do homem recebe seu sentido da sua relação com o mundo, e o mundo, por sua vez, consegue sua significação através do homem. Conforme Ferreira (2003, p. 250): “[...] Nessa relação de simultaneidade, ser-no-mundo diz sempre ‘já-ser-junto-ao-mundo’, ocupar-se com as coisas do mundo, um ‘*deter-se*’, ou demorar-se junto ao mundo [...]”.

Contudo, o advento do mundo sofrerá mudanças na dita segunda etapa de seu pensamento, ou seja, do período denominado como do “segundo Heidegger” (GIACOLA JR, 2013; NUNES, 2017). O filósofo introduzirá o conceito de quadripartido<sup>13</sup> (*das Geviert*) para referir à

---

<sup>13</sup>Ferreira (2003) explicita que Heidegger caracteriza o entrelaçamento dos integrantes da quadratura da seguinte maneira: a liberação da terra, a qual como natureza tem a capacidade de produzir ou liberar homens, animais, plantas, etc.; o acolhimento do céu, o que significa que tudo o que se produz sobre a terra já se dá sob o céu, o qual tem propriedade de acolher tudo o que acontece na terra; a espera dos divinos, os quais são considerados como signo ou sinal disto que pode

questão da mundanidade do mundo, abordada em “Ser e tempo”. O demorar-se também sofrerá mudanças, pois, como veremos, aparecerá como “de-morar-se”, diferenciando-se de uma “de-mora”.

Vejam, então, o que Heidegger nos diz sobre o demorar-se, a partir de sua conferência “Construir, habitar, pensar” (*Bauen, Wohnen, Denken*), do ano de 1951, presente em sua obra “Ensaio e Conferências” (2012).

Heidegger (2012, p. 126), logo no início do texto, questiona: “[...] Mas será que as habitações trazem nelas mesmas a garantia de que aí acontece um *habitar*? [...]”, nos instigando a refletir o que sinaliza um “habitar” as habitações. Mas, o que pensamos ser o habitar? Qual, em nosso entendimento, sua relação com o construir? Acostumamo-nos a pensá-la como uma relação de meio-fim, ou seja, construímos para habitar, e é justamente isso que Heidegger vai trazer à reflexão. Pensemos, pois: como podemos construir algo se já não habítarmos, estarmos aí no mundo? Heidegger nos diz, então, que as relações essenciais não se deixam representar adequadamente através do esquema meio-fim, sendo assim, “[...] Construir não é, em sentido próprio, apenas meio para uma habitação. Construir já é em si mesmo habitar. [...]” (HEIDEGGER, 2012, p. 126). O filósofo sustenta essa resposta, reportando-se à etimologia das palavras, o que nos guiará até o “de-morar-se”, neste momento de seu pensamento.

O acesso à essência de uma coisa nos advém da linguagem. Isso só acontece, porém, quando prestamos atenção ao vigor próprio da linguagem. Enquanto essa atenção não se dá, desenfream-se palavras, escritos, programas, numa avalanche sem fim. O homem se comporta como se ele fosse criador e senhor da linguagem, ao passo que ela permanece sendo a senhora do homem (HEIDEGGER, 2012, p. 126).

---

acontecer sobre a terra e sob o céu, e, enquanto retém o velamento de algo, eles representam a espera de um acontecimento; a condução dos mortais, os homens que conduzem e guardam de forma contínua a espera dos acontecimentos do mundo sobre a terra e sob o céu. Assim, nesta etapa do pensamento heideggeriano, as características principais das quatro noções citadas para explicitar a mundanidade do mundo são: liberação, acolhimento, signo e condução.

Nesta enunciação, Heidegger nos alerta a prestarmos atenção aos sentidos das palavras, sentidos estes que se perdem na cotidianidade, quando se enfraquecem pelo hábito e conceitos já estabelecidos. O filósofo nos sugere uma escuta às palavras, num movimento ao seu sentido originários indicado com elas. Daí nosso movimento de pensar a liberação do conceito de infância na presente pesquisa.

Atentando-se à etimologia da palavra, Heidegger indica que “construir” provém do antigo alto-alemão “*buan*”, e diz habitar, morar, bem como se referindo à antiga palavra “*bauen*”, nos diz que o homem “é” à medida que habita, ou seja, nosso modo de ser sobre a terra é o habitar. Ele segue nos dizendo que construir designa, ainda, que o homem habita protegendo e cultivando. No construir, encontram-se ambos os significados: tanto edificar construções, quanto cultivo e crescimento. Contudo, habitar torna-se habitual em nossa experiência cotidiana sobre a terra, conforme já apontamos ao referir a questão da linguagem. Por isso, o sentido próprio do construir, que é o habitar, cai no esquecimento. Esquecemos porque existimos, moramos, demoramos (habitamos) e construímos sobre a terra. Com isso, não se faz mais a experiência de que habitar constitui o ser do homem, e de que o habitar é o traço fundamental do ser-homem (HEIDEGGER, 2012, p. 127 e ss).

Heidegger nos aponta, ainda, que o vigor essencial existente no habitar dos homens, no construir que preserva e cultiva está no permanecer, “de-morar-se” (palavra que o filósofo expressa referindo-se ao gótico “*wunian*”). Indo mais a fundo nesta escuta à etimologia da palavra, Heidegger observa que esse permanecer, de-morar-se, ocorre de forma apaziguada e que este apaziguado quer dizer livre, preservado de danos e ameaças, resguardado, sendo fundamental, nesse resguardo, deixar alguma coisa ao abrigo de sua essência, libertando-a para a paz de um abrigo. Assim, esse resguardo de cada coisa em sua essência livre na paz de um abrigo consiste no traço fundamental que “[...] perpassa o habitar em toda a sua amplitude. Mostra-se tão logo nos dispomos a pensar que ser homem consiste em habitar e, isso, no sentido de um demorar-se dos mortais sobre essa terra” (HEIDEGGER, 2012, p. 129). Vale aproximarmos do exposto a questão de nossa pesquisa: a liberação do conceito de infância, visando aportes à infância no horizonte da Educação Infantil. Neste sentido, pode-se pensar a possibilidade de deixar a infância ao abrigo de sua essência, resguardada, liberta na paz de um abrigo, para que possa ser habitada em toda a sua plenitude, num “de-morar-se” dos mortais sobre a terra.

E quem são os mortais? Os mortais são os homens, os quais morrem, e “[...] Morrer diz: ser capaz da morte *como* morte. Somente o

homem morre e, na verdade, somente ele morre continuamente, ao menos enquanto permanecer sobre a terra, sob o céu, diante dos deuses” (HEIDEGGER, 2012, p. 130). Neste sentido, a nosso ver, é que o cuidado deve perpassar o demorar-se, numa forma de “de-morar-se”, preservando, resguardando o vigor de essência das coisas, não entificando-as à condição de verdades absolutas, isto é, num único modo de ser, mas libertando-as para seu ser-próprio de coisas, para além das significações da palavra, das determinações categoriais dos conceitos. Heidegger bem nos sinaliza que a linguagem é senhora do homem, mas em nossa cotidianidade isto é esquecido, o que pode ser percebido em nosso ser/estar junto às coisas, os demais entes intramundanos, quando não meditamos sobre o peso da tradição que muitos conceitos carregam e não nos voltamos ao sentido originário, próprio do que dizem e dizemos das coisas.

Como os homens trazem à plenitude o habitar no sentido deste resguardar? (O que precisaria ser resguardado na Educação Infantil? Guardemos a pergunta para meditar junto ao conceito à luz deste filosofar). Heidegger responde: “Os mortais jamais o conseguiriam se habitar fosse tão-só uma de-mora sobre a terra, sob o céu, diante dos deuses, com os mortais. Habitar é bem mais um *demorar-se* junto às coisas” (HEIDEGGER, 2012, p. 131, grifo nosso). Aqui, notamos o modo como o filósofo apresenta o demorar-se, enquanto uma ação reflexiva, uma ação sobre si mesmo, ser/estar-aí junto às coisas, permanecer junto a si meditando. Seria uma indicação para o sentido de um demorar-se que estaria velado na metafísica do conceito de infância, corrente ainda na Escola?

Em outro texto, referente à conferência intitulada “Serenidade” (*Gelassenheit*), datado de 1955 e proferido como um discurso comemorativo numa cerimônia em homenagem ao compositor alemão Conradin Kreutzer, Heidegger nos possibilita pensar uma relação do demorar-se com o meditar, enquanto um refletir junto a si próprio do homem. Neste texto, o filósofo acentua que o homem moderno está em “fuga do pensamento” (HEIDEGGER, 2000, p. 12), referindo-se ao fato deste se tornar cada vez mais técnico e não estar preparado para as transformações do mundo. O pensamento que calcula, embora necessário e legítimo, se sobressai ao que medita, e avança de oportunidade em oportunidade, nunca parando e refletindo sobre o sentido do que existe. Ele sinaliza, então, que o pensamento que medita precisa de cuidados e de um treino “demorado, um saber aguardar”, enunciando isto por meio desta bela analogia com o ofício do lavrador:

O pensamento que medita exige, por vezes, um grande esforço. Requer um treino demorado. Carece de cuidados ainda mais delicados do que qualquer outro verdadeiro ofício. Contudo, tal como o lavrador, também tem de saber aguardar que a semente desponte e amadureça (HEIDEGGER, 2000, p. 14).

Estes caminhos da meditação precisam, então, de cuidado e paciência, para não serem esquecidos, abandonados, em meio aos afazeres cotidianos. Contudo, são caminhos para serem percorridos por qualquer homem em disposição a percorrê-los. Segundo Heidegger, o homem é o ser que pensa, medita, ou, como vimos antes, é um ser filosofante. E ele segue referindo que esta meditação pode ocorrer no demorar-se (*das Verweilen*):

Não precisamos, portanto, de modo algum, de nos elevarmos às “regiões superiores” quando refletimos. Basta demorarmo-nos (*Verweilen*) junto do que está perto e meditarmos sobre o que está mais próximo: aquilo que diz respeito a cada um de nós, aqui e agora; aqui neste pedaço de terra natal; agora na presente hora universal (HEIDEGGER, 2000, p. 14).

Igualmente, nas preleções de 1929-1930, “Os Conceitos Fundamentais da Metafísica”, encontramos elementos que nos parecem trazer contribuições para pensarmos o demorar-se e a meditação. A partir de sentenças de Heráclito, Heidegger nos indica que a vigência das coisas possui tendência a se esconder, sendo que descobrir, retirar do velamento, se dá como o acontecimento do logos, do que é enunciado, tornado aberto pela palavra (temporariamente e circunstancialmente) no dizer. Além disso, tratando da verdade (*aletheia*) como uma presa que precisa ser arrancada do velamento, o filósofo vai acentuar que a “concentração de sentidos” (*Besommenheit*), consiste num dizer o desvelado, direcionando escuta, atenção para com as coisas, agindo e se inserindo no interior da vigência total e do destino do mundo em geral (HEIDEGGER, 2015, p. 37-38). Isto nos possibilita pensar o cuidado de si, um “de-morar-se” ao estar na coisa, uma escuta a um outro que nasce em nós, trazendo a demanda pelo sentido em aí estar.

Vale esclarecermos o que Heidegger pensa sobre o “sentido”, a partir do exposto no §32 de “Ser e Tempo”, no qual ele mostra que o



sentido sustenta a compreensibilidade de alguma coisa, “[...] é a perspectiva na qual se estrutura o projeto pela posição prévia, visão prévia e concepção prévia. É a partir dela que algo se torna compreensível como algo [...]” (HEIDEGGER, 2013, p. 212). Assim, pensar uma concentração dos sentidos, que se dá num memorizar, meditar, refletir junto a si, perpassa um cuidado de si no e com o mundo ao demorar-se junto às coisas, num habitar, morar na coisa mesma que se dá num movimento do ser-aí em direção ao que se abre. Como vimos, sempre, de modo autônomo ou não, mesmo sozinhos envoltos com nossos pensamentos, já nos demoramos junto às coisas, mas essa de-mora precisa de uma escuta ao sentido originário do que se abre, o que se dá em um “de-morar-se”.

Sob esta condução, nos perguntamos: Em que medida está, hoje, de-morando o professor da Educação básica, no sentido da infância?

Apresentamos então como o demorar-se encontra-se de forma espalhada nos escritos de Heidegger, isto é, não o encontramos pontualmente num lugar, mas a ressurgir junto a seu filosofar o “ser-no-mundo”. Seguiremos investigando como Heidegger pensa esse ser-no-mundo, exposto em “Ontologia: hermenêutica da faticidade” e “Ser e Tempo”, visto que essa questão deu início à enunciação do demorar-se heideggeriano e traz contributos para refletirmos essa relação do demorar-se como o cuidado (*Sorge*) e a temporalidade, questão que trataremos mais especificadamente no quarto capítulo da presente dissertação.

### 3.2 SER-NO-MUNDO, O SER-COM E O IMPESSOAL

Heidegger, no §9 de “Ser e Tempo”, inicia sua análise preparatória do ser-aí (a presença, o *Dasein*), e enuncia que nesta tarefa o ente a ser analisado somos nós mesmos. O ser-aí é um sendo que sempre eu mesmo sou, com condição de possibilidade de propriedade ou impropriedade, de um poder-ser, e que se relaciona com seu ser numa compreensão. “A essência da presença está em sua existência” afirma Heidegger (2013a, p. 85). Mais adiante, no §12, ele indica que essas determinações precisam ser vistas e compreendidas a priori com base na constituição de ser designada “ser-no-mundo” (p. 98). Heidegger vê essa designação do ser-no-mundo como ponto de partida adequado para a analítica do ser-aí.

Nunes (2016, p. 18) salienta: “De acordo com a Ontologia fundamental que se propõe a extrair, fenomenologicamente, do próprio *Dasein*, mediante uma análise desse ente o seu ser ou seu fundamento, o *Dasein* é ser-no-mundo”. Isso quer dizer que, sendo no mundo, se faz parte de um circuito de convivência, neste sentido, é ser-com (*Mit-sein*) os outros, num mundo que é desde sempre compartilhado.

Heidegger, no §13 de “Ser e Tempo” (2013a, p. 106-109), nos aponta que a constituição fundamental do ser-aí é ser no mundo, bem como explana sobre o conhecimento de mundo e nos indica que, em seu modo essencial de já-ser-junto-ao-mundo, o ser-aí conhece e encara os entes que lhe vêm ao encontro. Ele prossegue e explicita que, ao encarar o ente simplesmente dado, abstendo-se do manuseio e da ocupação na lida diária, ocorre o “demorar-se”, num modo de ser para o outro em sua pura configuração e é nesse modo de ser que se torna possível ver o que vem ao encontro, ou seja, ao dirigir-se para o ente simplesmente dado, retirando-se um ponto de vista, o que se dá numa demora autônoma. A percepção desse ente se apresenta no modo de dizer algo como algo, o que leva à determinação com base na interpretação, que, por sua vez, pode ser pronunciada em proposições na qualidade de enunciados. A manutenção perceptiva de um “enunciado sobre” já é um modo de ser no mundo, e não pode ser representada como um processo onde o sujeito, quando dirige-se para algo, vai sair de uma esfera interna. A presença já está sempre fora, junto a um ente que lhe vem ao encontro, junto a um mundo já descoberto. E esse deter-se junto ao ente a ser conhecido não é um abandono da esfera interna. Heidegger sinaliza, então, que conhecer leva a um novo estado de ser no que se refere ao mundo, sendo que “Esta nova possibilidade de ser pode desenvolver-se autonomamente, pode tornar-se uma tarefa e, como ciência, assumir a direção do ser no mundo” (HEIDEGGER, 2013a, p. 109).

O ser-no-mundo, segundo Heidegger, requer uma interpretação preliminar, o que ele faz por meio de uma interpretação fenomenológica do mundo como fenômeno. Ele dá sequência à sua analítica no horizonte da cotidianidade mediana, sinalizando-a como modo de ser mais próximo do ser-aí, sendo que, deste ser-aí cotidiano, consiste mais próximo o mundo circundante. Neste estão os instrumentos, os entes simplesmente dados, as coisas que vêm ao encontro na lida cotidiana, na ocupação. Nessa lida, não há uma detenção imediata nos utensílios, pois com o que primeiro se ocupa o ser-aí, o que está à mão, é a “obra” a ser produzida. “[...] É a obra que sustenta a totalidade de referências na qual o instrumento vem ao encontro” (HEIDEGGER, 2013a, p. 118).

Nesse empenho ocupacional no mundo imediato das obras, o ente intramundano evocado possui o modo de ser da manualidade, que contradiz o sentido ontológico do conhecimento que demonstramos anteriormente como modo fundado num “demorar-se” de forma autônoma. A manualidade é a determinação categorial dos entes tais como são “em si”, ou seja, que são simplesmente dados à mão na ocupação (HEIDEGGER, 2013a, p. 120). Giacoia Jr (2013, p. 73) indica

que “[...] Nosso comportamento com os utensílios é trato, não cognição. Eles exigem um saber próprio do lidar, são de trato relativamente mais fácil ou mais difícil [...]”. Não há nessa lida cotidiana com as coisas à mão um envolvimento cognitivo mais aprofundado.

Heidegger designa como “conjuntura” o ser dos entes intramundanos em que cada um deles, desde sempre, liberou-se. Do ponto de vista ontológico, esse deixar e fazer em conjunto consiste numa liberação prévia dos entes em sua manualidade intramundana. É a partir do estar junto que se libera o estar-com da conjuntura, bem como na ocupação o estar-com se encontra com esse manual. O filósofo assevera que “Essa abertura prévia da perspectiva em que acontece a liberação dos entes intramundanos que vêm ao encontro, nada mais é do que o compreender de mundo com que a presença, enquanto ente, já sempre está em relação.” (HEIDEGGER, 2013a, p. 136)

Já dispomos de elementos para inferir que ser-junto-ao-mundo nunca indica um simplesmente dar-se em conjunto de coisas que ocorrem. No ser-no-mundo, vem ao encontro o conjunto instrumental à mão no mundo circundante, os entes destituídos de presença, algo à mão simplesmente dado, bem como os demais entes com o modo de ser do ser-*ái* (a presença, o *Dasein*) liberador, que ele designa como copresenças. Na sua investigação, Heidegger usa a expressão “ocupar-se” para designar o ser de um possível “ser-no-mundo”, e afirma que escolheu essa designação porque “[...] o ser da presença deve tornar-se visível em si mesmo como cura [...]” (HEIDEGGER, 2013a, p. 103).

Mais adiante, no §41, ele retoma esta questão, explicitando que: “Porque em sua essência, o ser-no-mundo é cura, pode-se compreender, nas análises precedentes, o ser junto ao manual como ocupação e o ser como copresença dos outros nos encontros dentro do mundo como preocupação [...]” (p. 260). No entanto, para chegar a este existencial *Sorge*, a cura, o cuidado, cuja essência tem como sentido a temporalidade, Heidegger prepara o caminho explicitando modos de ser-no-mundo que permitirão uma clarificação do que vem a ser a esse existencial.

O ser-*ái* se entende a partir de seu mundo e a copresença dos outros vêm ao encontro nas mais diversas formas, a partir do que está à mão dentro do mundo. No mundo circundante de um artesão, por exemplo, que produz a obra, também vêm ao encontro na conjuntura os outros para quem ela se destina, os fornecedores da obra-prima, e assim por diante. Esses outros vêm ao encontro a partir do mundo em que o ser-*ái* se mantém de modo essencial, empenhado nas ocupações e guiado por uma circunvisão. Mas, conforme Heidegger, “Esse modo de encontro mundano mais próximo e elementar da presença é tão amplo que a própria

presença nele, de saída, já ‘encontra’ a si mesmo desviando o olhar ou nem mesmo vendo ‘vivências’ e ‘atos’”. (2013a, p. 175). O ser-aí se encontra no que está de imediato à mão, na ocupação; em outras palavras, ele desvia-se de si-próprio, imerso nas ocupações cotidianas.

O ser-aí é essencialmente ser-com e isso possui um sentido ontológico-existencial. Mesmo o estar-só do ser-aí é um ser-com, e somente por isso é que o outro pode faltar. O ser-com e a faticidade da copresença não se fundam numa ocorrência simultânea de vários sujeitos, ou seja, o ser-aí pode estar só, mesmo estando com vários outros. Estando entre eles. Eles constituem-se copresenças, que vêm ao encontro, no modo da indiferença e estranheza. Esse ser-com constitui existencialmente o ser-no-mundo, e deve ser interpretado pelo fenômeno do cuidado. No modo de lidar da circunvisão, o ser-aí se ocupa com o manual intramundano e se preocupa com as copresenças (HEIDEGGER, 2013a, p. 177). Indagamos com isto: e em nossas escolas, como estamos a lidar cotidianamente com os outros, as copresenças e, porque não dizer, com nós mesmos?

No ser do ser-aí, enquanto ser-com, funda-se a instituição social fática da preocupação. E o que vem a ser essa “preocupação”? Conforme Heidegger (2013a, p. 261-262): “A cura é sempre ocupação e preocupação, mesmo que de modo privativo. No querer só se apreende um ente já compreendido, isto é, um ente já projetado em suas possibilidades como ente a ser tratado na ocupação ou a ser cuidado em seu ser na preocupação”. Portanto, essa preocupação é constituinte do próprio cuidado em ser/estar-com o outro. Mas a convivência cotidiana mediana, na maioria das vezes, é deficiente dessa preocupação, o que faz com que o outro não se sinta tocado, se sinta indiferente. São modos possíveis de preocupação que contém o caráter da não surpresa e evidência, que convém tanto à copresença dos outros quanto à manualidade dos instrumentos com que se ocupa. Neste sentido, Heidegger assevera que,

Esses modos indiferentes da convivência recíproca facilmente desviam a interpretação ontológica para um entendimento imediato desse ser como ser simplesmente dado de muitos sujeitos. Embora pareçam apenas nuanças insignificantes do mesmo modo de ser, subsiste ontologicamente uma diferença essencial entre a ocorrência indiferente de coisas quaisquer e o não sentir-se tocado dos entes que convivem uns com os outros (HEIDEGGER, 2013a, p. 178).

Na concepção de Heidegger, há dois modos positivos, ou possibilidades extremas, de preocupação, que ele indica da seguinte forma: retirar o cuidado do outro e tomar-lhe o lugar da ocupação, fato que pode tornar o outro dependente ou dominado; ou saltar e antecipar-se ao outro, não substituindo o outro para retirar-lhe o cuidado, mas para devolvê-lo como tal, o que diz respeito ao cuidado propriamente dito; ou seja, nesse caso o ser-aí vê o outro em sua existência, e não como uma coisa com que se ocupa, ajudando-lhe a tornar-se, em seu cuidado, transparente para si mesmo (HEIDEGGER, 2013a, p 178-179). A convivência cotidiana do ser-no-mundo vê-se entre os dois extremos de preocupação: o salto dominador que substitui ou o salto liberador que antecipa. Neste ponto, é essencial pensarmos: em nossa convivência cotidiana com as crianças da Educação Infantil, ao nos preocuparmos, qual é o salto que damos, o que se apresenta em nosso modo de ser-com?

Vale destacar que, segundo Heidegger, o ser-aí no seu ser-com possui o caráter de afastamento em termos existenciais. Seja contra ou a favor, ele é inquietado pelo cuidado em estabelecer uma diferença com os outros. Nesse afastamento reside que, na convivência cotidiana, o ser-aí está sob a tutela dos outros, ou seja, deixa de ser ele mesmo, pois lhe tomam o ser. O filósofo assevera, ainda, que ele não se dá conta disso e é dessa forma que o impessoal pertence aos outros e consolida seu poder (HEIDEGGER, 2013a, p. 183). Ele vai designar como a medianidade o caráter existencial do impessoal. Nesse público da medianidade, se fala de tudo e de todos sem se responsabilizar, com falta de sensibilidade às diferenças, num modo de ser do impessoal.

Heidegger (2013b, p. 40) assinala que “[...] A falação não pertence a ninguém, ninguém se responsabiliza pelo que foi dito de maneira impessoal”, isto é, nesse modo, não há um responsável pelo que se faz e acredita, pelo que se diz, mas sim “a gente” que no fim das contas não é ninguém.

O ser-aí, no impessoal, se vê dissolvido no público, no modo de ser dos outros, de tal modo que estes desaparecem em suas possibilidades de diferença e expressão. Há uma falta de espanto, surpresa e de possibilidade de constatação. As exceções que queiram impor-se ficam vigiadas. Conforme Heidegger:

[...] Toda primazia é silenciosamente esmagada. Tudo que é originário se vê, da noite para o dia, nivelado como algo de há muito conhecido. O que se conquista com muita luta torna-se banal. Todo

segredo perde sua força. O cuidado da medianidade desvela também uma tendência essencial da presença, que chamaremos de nivelamento de todas as possibilidades de ser (HEIDEGGER, 2013a, p. 184).

Quando o ser-aí é chamado a uma decisão, a um julgamento, o impessoal retira-lhe toda a responsabilidade, permitindo que o ser-aí se apoie nele. Heidegger sinaliza que, quando o mundo vem imediatamente ao encontro nas ocupações, o ser-aí encontra-se disperso no impessoal precisando encontrar-se, precisando de-morar-se, meditar, ser-junto-a-si.

Por isso, ele sustenta a possibilidade do ser-si-próprio, de que na abertura para si mesmo promovida pelo ser-aí, descobrindo e aproximando o mundo,

[...] este descobrimento de ‘mundo’, e esta abertura da presença se cumprem e realizam como uma eliminação das obstruções, encobrimentos, obscurecimentos, como um romper das distorções em que a presença se tranca contra si mesma (HEIDEGGER, 2013a, p. 187).

A impropriedade do ser-no-mundo, totalmente absorvido pelo mundo e pela copresença dos outros no impessoal, consiste num modo fundamental do ser da cotidianidade, chamada por Heidegger de “decadência”, que veremos a seguir.

### 3.3 A DECADÊNCIA E O APRISIONAMENTO NA TRADIÇÃO

Para prosseguirmos a reflexão, retomaremos algumas abordagens feitas anteriormente no presente estudo. Figal (2016, p. 36) menciona que “[...] ser-aí, antes de tudo, tem que ser lido no infinitivo; (...) o infinitivo deve chamar a atenção para o fato de só haver vida na medida em que ela é vivida [...]”, o que significa ser-presente, não-ser-ausente, designando a atenção em vez da desatenção, o cuidado (*Sorge*). A palavra está ligada à faticidade e, portanto, remete para a nossa insuperável particularidade temporal própria; sim, porque não temos escolha e não podemos fugir de ser desde estarmos vivos. Somos chamados a ser no mundo. Assim, significa ser-junto-a-si, permanecer e não escapar, ou seja, se “está aí”, quando não se escapa, sendo que, “escapar-de-si” pode ser compreendido

como estar preso aos modos de pensar da tradição, ao aprisionamento nesta.

Quando se compreende esse aprisionamento como uma fuga, ao mesmo tempo se está indicando que não é preciso lidar com nenhum estado em meio ao aprisionamento, mas com um movimento da vida, o qual é designado por Heidegger no §38 de “Ser e Tempo”, como a “decadência”, o querer-reter-se no aprisionamento da tradição. Contudo só se quer reter-se se a particularidade da situação manter-se presente; nesse caso, também é um modo de ser-junto-a-si, buscando não querer esse junto-a-si. Nesse movimento da temporalidade fática, do escapar-de-si, a vida se coloca e há, aí mesmo, uma consideração mais ou menos expressa e declarada daquilo que ela foge.

Após esta explicitação, vale determo-nos num ponto importante para pensarmos na tarefa formativa da educação que possibilite acesso a um pensar próprio, autêntico, a um verdadeiro questionar. Num aprisionamento, podemos tomar um assunto tão solidificado pela tradição e não reconhecê-lo no que tem de impropriedade, tomando-o como sendo próprio, mesmo em seu encobrimento. Onde facilitamos as coisas para nós mesmos, na medida em que nos mantemos junto a conceitos e modos de pensar elaborados e transmitidos em meio à tradição, no fundo já sabemos o que é preciso provocar, contudo nossa tendência é escapar disso, facilitando as coisas para nós ao permanecermos junto aos conceitos de fácil acessibilidade, ou seja, aos conceitos meramente transmitidos. Segundo Figal (2016, p. 38), “[...] Os pensamentos a serem em contrapartida, podem desafiar os conceitos e modos de pensar já elaborados e transmitidos, na medida em que nos desfazemos deles e não nos ‘preocupamos’ mais em facilitar as coisas para nós [...]”. Com isso, começa o questionamento de volta à inicialidade, diga-se numa relação da tradição com seu início que inclui também o presente, e só pode ser realizada por meio de uma história da filosofia que envolve a “destruição”.

É na destruição que encontra-se o caráter de aprisionamento na tradição, bem como se está junto a si numa situação particular em que se volta ao início. Conforme o exposto, encontram-se nesta situação as duas mobilidades fundamentais da vida: “[...] expressamente tanto o decair no reino das sombras dos conceitos e nos modos do pensar quanto o questionar verdadeiro. Ou em geral e dito na terminologia de Heidegger: a faticidade torna-se expressamente ‘hermenêutica’ (FIGAL, 2016, p. 39)”. Grondin acentua esta questão explicitando que:

[...] A hermenêutica realiza sua tarefa unicamente pelo viés da destruição. Há necessidade de uma destruição porque a existência tenta evitar-se a si mesma. Transpassada pelo cuidado de si, ela tem a preocupação de se aliviar dessa inquietude radical que ela é para si mesma. A existência busca se apaziguar a si mesma, busca se evitar, sucumbindo assim à tendência ao “aviltamento” que a segue como sua sombra. É dessa forma que a existência sucumbe por si mesma à mediocridade ditada pelo “se” sujeito indeterminado e pela opinião pública (GRONDIN, 2012, p. 42).

O exposto indica que *nossa tarefa hermenêutica é para a vida toda*, visto que o ser-aí, o *Dasein*, foge de si mesmo por meio de suas formas inautênticas de existência. Contudo, a tarefa hermenêutica pode propiciar um encontro do ser-aí, que, transpassado pelo cuidado, também pode buscar-se, encontrar o seu si-mesmo. Seguiremos com a explicitação do cuidado (*Sorge*), abrangendo a temporalidade.

### 3.4 O CUIDADO (*SORGE*) E A TEMPORALIDADE

No capítulo VI de “Ser e Tempo”, a partir do §39, Heidegger chegará a uma primeira conclusão de sua investigação original das estruturas existenciais de que o ser do estar-aí é o cuidado (*Sorge*). Stein (2014b) sinaliza que Heidegger, por meio da hermenêutica do estar-aí, promove uma virada paradigmática com a definição do homem como cuidado, encontrando uma estrutura que ele designa de estar-no-mundo, a qual confronta a definição tradicional do homem (um animal racional dotado de uma alma de providência divina). Conforme Stein:

[...] o filósofo liquida com a definição metafísica de homem, o homem apenas referido na autorreflexão. A autorreferência surge com o fato de ser-no-mundo. O homem não é mais exterior a si mesmo como observador. Está referido a si como *tarefa de ser* [...] (STEIN, 2014b, p. 96).

Neste sentido, o homem referido a si como tarefa de ser, tem em sua essência o cuidado, enquanto um modo de responsabilizar-se por si próprio, por ser/estar-aí, por preocupar-se em cuidar de si e do mundo. Estamos, pois, diante de algo fulcral a partir da hermenêutica



fenomenológica heideggeriana, ou seja, o fato de o homem não ser mais visto, conforme posto pela tradição ocidental, como se tivesse o modo de ser dos outros entes no mundo, diferenciando-se apenas pelo fato de apresentar uma alma de providência divina, ou mesmo uma proteção divina, o que faz com que possa desresponsabilizar-se por seu próprio ser.

Loparic (2003) traz elementos importantes para pensarmos essa questão, ao apontar que, no primeiro Heidegger, há uma ética, a “*ética de morar num mundo projeto, do abrir-se para o encontro*” (LOPARIC, 2003, p. 20). O autor assevera que somos lançados no mundo com a carga do ter-que-ser, o que não nos é imposto por nenhuma lei moral, mas sim por nosso próprio ser. Não somos com os outros porque escolhemos, mas temos que ser. Diz ele:

O ter-que-ser é um ter-que-estar-aí-no-mundo. “Eu sou”, significa em *Ser e Tempo*, “eu estou habitando”, “eu estou morando”, “eu estou me demorando aí, no mundo”, que eu mesmo abro e projeto. Esse demorar-se no Aí, na clareira (*Lichtung*) do mundo-projeto, não é um existir ocioso, um subsistir indiferente e inerte, mas um ter-que-se-ocupar do ente intramundano, preocupado e solícito com os outros. O sentido pleno de “eu sou” é o *fenômeno composto* do estar-aí-no-mundo-junto-das-coisas-com-e-a-fim-de-outros, cujos elementos são todos cooriginários, irreduzíveis. É essencial notar aqui que o ocupar-se é um deixar ser, deixar surgir, manifestar-se. Portanto, o exato oposto de qualquer intervenção violenta no existir do ente, Da mesma maneira, o estar-com e a-fim-de outros é sempre, na origem, um movimento de abertura de possibilidades para o outro, um cuidar [...] (LOPARIC, 2003, p. 19).

Heidegger sustenta que, no mundo circundante, fático-espacial, o modo próprio de ser-no-mundo do ser-aí, o *Dasein*, é o “cuidado”, seja dispendo, produzindo, dando atenção ao trabalho, nos apossando de algo, preservando de preconceitos e perdas etc. Esse circundante, da lida mundana com as coisas de que nos ocupamos, é a medianidade, o público da vida e, segundo Heidegger (2013b, p. 107): “[...] A vida se deixa atingir ou fala consigo mesma mundanamente no e pelo cuidado”.

Nunes (2016, p. 34-35) nos esclarece que “[...] entremostra-se, com a estrutura fundamental do *Dasein* cotidiano como ser-no-mundo,

existindo facticamente, em meio aos seres, o cuidado como ser desse ente, mortal, temporal e à escuta do apelo de sua própria finitude [...]” Esse apelo é uma disposição fundamental do ser-no-mundo, designado por Heidegger no §40 de “Ser e Tempo” como “angústia”. Baseada no compreender, a angústia coloca a presença diante de si mesma, desviando-a da decadência e revelando ao ente intramundano uma angústia com o mundo, nivelado com o “nada”, o que é também analisado por Nunes (2017, p. 19). Heidegger aponta que isso não significa ausência de mundo, mas “[...] significa que o ente intramundano em si mesmo tem tão pouca importância que, em razão dessa insignificância do intramundano, somente o mundo se impõe em sua mundanidade.” (HEIDEGGER, 2013a, p. 253). Em outras palavras, o ser-aí vê-se frente à sua possibilidade mais originária, à sua finitude, ao fato de ser-para-a-morte, vê-se como possibilidade de poder-não-ser-mais.

Com o sentimento da angústia, como indica Nunes (2017, p. 18), sentimos infamiliaridade com o mundo, o qual é “[...] tornado inóspito, sem a proteção de nossa vida cotidiana”. Ao ver-se livre para a propriedade de seu ser, por meio da angústia, a presença se entrega à responsabilidade pelo ser do ser-no-mundo, cuidando de ser. Cuidar-de-ser, por sua vez, perpassa a questão de nossa pesquisa, pensar a liberação do conceito de infância, com vistas a contribuir com a Educação Infantil. Mas liberar o conceito do quê? De uma adequação do tempo do adulto ao tempo da infância? Por que isso é necessário? Vimos que na cotidianidade a vida está aí enquanto mundo encontrado, enquanto mundo ocupado, enquanto mundo atingido pelo cuidado. A vida ocupa-se consigo mesma e, considerando que o cuidado tem sua linguagem em cada ocasião, acaba falando disso de maneira mundana. No hábito e no público da cotidianidade, o cuidado se dissipa, não desaparecendo, mas permanecendo encoberto. Daí, conforme já enfatizamos, pensarmos o “de-morar-se”, como uma forma de meditar, refletir e concentrar sentidos junto às coisas.

Nossa investigação apontou que o mundo compartilhado está aí ocupado e é com ele, com o qual o próprio impessoal se ocupa. Seu caráter fundamental vem determinado por situar-se a si mesmo no cuidado juntamente com aquilo de que se está buscando. O cuidado sempre se ocupa de alguma maneira consigo mesmo, cuidando de si ao encontrar-se mundanamente no “aí” com que se depara. Enquanto tal, o cuidado é precisamente o que originariamente o mundo “aí” possui e que situa a temporalidade de tal maneira que o mundo vem ao encontro para ele e nele. Nunes (2016, p. 19), salienta que a resposta dada por Heidegger em “Ser e Tempo” à sua questão “é que o sentido do cuidado é o tempo, como

temporalidade”. O fenômeno do cuidado precisa ser visto, então, como um fenômeno fundamental do ser-aí.

Nunes (2017) afirma que as conquistas conceituais de “Ser e Tempo” revolucionaram o todo da tradição filosófica. O autor indica três tópicos capitais dessa revolução: o primeiro é de ordem metodológica, ou seja, a analítica do ser-aí, articulada sob o ângulo pragmático da vida cotidiana, na qual estamos envolvidos, lidando com coisas instrumentais, que nos ocupam e preocupam, faz emergir as estruturas comumente ocultadas ou disfarçadas do ser-aí, numa interpretação desse ente por si mesmo. O método associa, portanto, a descrição fenomenológica à visada hermenêutica, interpretativa. O segundo tópico diz respeito à verdade, a qual deixa de ser a adequação da inteligência à coisa e passa a ser o desvelamento do ser, verdade (aletheia) em correspondência com a ideia de abertura. O terceiro corresponde à temporalidade que, por sua vez, refere-se à abertura ou história, efetuando-se tanto prospectivamente do presente ao futuro, quanto retrospectivamente, do presente na direção do passado (NUNES, 2017, p. 26 -27).

Antes de adentrarmos o terceiro capítulo, no qual será abordado o tema infância, vale elucidarmos o roteiro geral que orienta nosso texto: no primeiro capítulo, apresentamos como o método e a filosofia perfilam-se em nossa pesquisa, refletindo aspectos da hermenêutica fenomenológica de Martin Heidegger; no segundo capítulo, nos dedicamos a pensar o conceito “demorar-se”, encontrado de forma espalhada na sua trama conceitual. No terceiro capítulo, nos dedicaremos a aproximar essas questões à infância, (re)pensando esse conceito. No quarto, e último capítulo, o conceito demorar-se será retomado para pensarmos a infância, já discutida sob um olhar outro no terceiro capítulo, visando aproximações ao contexto da Educação Infantil, cujo objetivo é apresentar-lhe aportes.

O esforço realizado até aqui, do cultivo do conceito, deseja interpelar agora o que é possível dizer da infância para pensá-la ao modo demorado.



#### 4 INFÂNCIA(S): OU, O QUE PARECE POSSÍVEL DIZER

Neste capítulo, adentramos mais precisamente no tema infância(s). Vale esclarecermos, primeiramente, porque está posto “infância(s)”. Pesquisadores da infância alertam para pensarmos o termo no plural<sup>14</sup>. Esclarecemos a questão, tendo em vista a presença dessa discussão no campo educacional, que reflete tanto um olhar para as singularidades das crianças ao habitarem suas infâncias, quanto um olhar para a infância como potência, expressando o vigor que há nesse habitar.

Portanto, pontuamos que, no decorrer de nossos escritos, mesmo o termo sendo apresentado no singular em muitos momentos, não o será por desconsideração a esta questão (daí decorre o “s”, de plural, interposto entre parênteses no título), mas por dialogarmos com René Schérer, que o utiliza no singular, bem como por (re)pensarmos o conceito de infância e, assim, nos dirigirmos, de certa forma, à palavra em si.

Neste sentido, no primeiro momento deste capítulo, contando com os apontamentos de René Schérer expostos em seu livro “Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças” (2009), visamos delinear questões apresentadas pelo autor sobre a invenção da infância ao longo da história, fazendo surgir o que Schérer designa de um “sistema da infância” que a constitui e dita a conduta dos adultos para com ela.

Num segundo momento, uma das teses de Schérer, nos auxiliará a (re)pensarmos o conceito de infância com vistas à sua liberação das interpretações tradicionais e dos condicionamentos que carrega, numa

---

<sup>14</sup> Tal como Adriana Friedmann analisando a infância contemporânea: “Uma das importantes contribuições da Antropologia da infância é chamar a atenção para a diversidade de grupos infantis e infâncias [...]” (2012, p. 17). Ou, ainda, Walter Omar Kohan (2004), pautado numa linha teórica deleuzeana, ressaltando que há a infância dita majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, a qual segue o tempo da progressão sequencial, ou seja, seremos primeiro bebês, depois, crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos. Esta infância ocupa uma série de espaços molares, tais como as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da educação infantil, as escolas e os conselhos tutelares. E há, também, a infância que habita outra temporalidade, a infância minoritária, a qual se dá como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência, como criação, se encontrando num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe. Esta infância minoritária resiste aos movimentos concêntricos, totalizantes, e consiste na infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um situar-se em outros lugares, desconhecidos, inusitados e inesperados.

aproximação ao método hermenêutico fenomenológico, bem como a alguns aspectos da linguagem postos por Heidegger em seus escritos.

#### 4.1 INFÂNCIA(S): UMA HISTÓRIA A SER CONTADA E (RE)PENSADA

René Schérer (2009), ao tratar do tema da infância e sua historicidade, nos aponta que o século XVIII foi também o século que inventou a criança, pois, de um tempo em que adultos e crianças encontravam-se misturados em festas, cerimônias, no trabalho e nas diversões, passou-se ao confinamento, à segregação da infância, que começou a ser vista enquanto objeto específico de atenção no plano social; daí em diante passaram as brincadeiras e tarefas infantis a apresentarem um único objetivo: a educabilidade da infância. Esta invenção foi deliberadamente construída na época do Iluminismo, movimento intelectual e filosófico do século XVIII, em que ocorreu a ascensão da burguesia, promovendo outro olhar sobre a criança, que deixou de ficar entregue à simples rotina de aprendizagem tradicional, passando a ser colocada como potencial humano de reserva, “[...] matéria maleável do homem porvir [...]” (SCHÉRER, 2009, p. 17).

O autor nos aponta o impulso dado por Jean Jacques Rousseau (1712-1778), com seu “Emílio, ou Da Educação”, obra de 1762, como decisivo para a instalação do que chama de um “sistema da infância”, apresentando os ditames dos deveres e condutas do adulto para com ela. A infância passa, então, a ocupar um campo social bem delimitado que impõe aos responsáveis o que devem ou não dizer e fazer. O adulto começa a se mobilizar em relação a esse ser recém-chegado, idêntico, porém tão diferente a ele, seu outro promissor, que ele deixou de ser. Essa infância inventada manifesta um charme particular, algo em relação ao sentimento, que acaba por contagiar o adulto, despertando neste uma nova virtude: a inocência da qual este se utiliza para manter contato com ela. Por intermédio dessa virtude, de acordo com o autor, o que parecia ignorância ou fraqueza, ganha sentido e valor no que diz respeito à origem<sup>15</sup> (SCHÉRER, 2009, p. 21).

---

<sup>15</sup> Sobre a questão, destacamos os estudos de Hannah Arendt (1906-1975), apontando que as crianças significam a “origem”, o nascimento, um novo ser no ciclo vital da natureza, sendo necessário proteger a novidade ao introduzi-la no mundo velho, o qual será sempre demasiado velho para cada nova geração e próximo à destruição. Arendt, em seu texto “A crise na Educação”, de 1957, destaca a crise geral que se abate sobre o mundo moderno, atingindo quase todas

Desde Rousseau, segundo Schérer (2009), promoveu-se uma utopia pedagógica<sup>16</sup> baseada na crença de que é possível uma experimentação da criança a partir de condições de observação (laboratório ou observatório) que lhe tiverem sido atribuídas pelo adulto. Essa utopia pedagógica se imbuí de caráter político por meio do fortalecimento das instâncias repressivas, já que as massas são matéria resistente para a ação política, cuja tarefa será educá-las. Surge, então, a ideia de uma reforma social pela educação, ou seja, a concepção de que se pode formar o homem mais bem dotado, capaz de construir uma sociedade mais bem instruída e diferente. Sendo assim, a utopia pedagógica é apenas outra face da utopia política. Neste sentido, a pedagogia torna-se indispensável a um modelo de poder que só consegue perdurar ao imiscuir-se na vida de cada indivíduo, já que necessita de sua convivência.

Em seu texto, conforme visto, inicialmente Schérer nos mostra elementos que enunciam o lugar das crianças e em que a infância é pensada ao ser inventada. Mas ele segue seu texto, se deslocando para o lugar da escola, sendo este o espaço de trânsito da criança para a vida pública. Ele trata, então, da coercibilidade das paixões, mediante o processo civilizatório, o que consideramos importante refletir.

---

as áreas da vida humana, referindo que esta manifesta-se diferentemente nos vários países. Na América, um dos aspectos mais característicos e reveladores, é a crise periódica da educação, que se converteu num problema político de primeira grandeza. A autora assevera que a crise é uma oportunidade de fazer cair máscaras e destruir pressupostos, portanto, uma oportunidade de se explorar e investigar tudo aquilo que ficou descoberto na essência do problema, essência esta que, na educação, é a natalidade, ou seja, o fato de os seres humanos nascerem no mundo, sendo que do ponto de vista dos novos, por mais novidades que o mundo adulto lhes possa propor, elas serão sempre mais velhas que eles próprios. Arendt assinala que: “Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo” (ARENDR, 2014, p. 226).

<sup>16</sup> Na visão de René Schérer, com esta utopia pedagógica, criou-se o que ele denomina de “círculo da pedagogização” (SCHÉRER, 2009, p. 44) em torno da criança moderna, o qual persiste na contemporaneidade com a corte dos observadores sociais que determinam a infância em seu isolamento, sua inutilidade e sua segregação social.

#### **4.1.1 A escola, o processo civilizatório e a (in)coercibilidade das paixões**

Schérer (2009) dá continuidade às suas reflexões, afirmando que a escola consiste no lugar predileto para compreendermos a utopia pedagógica em seu pressuposto político, onde ela não se nomeia como tal. Vista desde o século XIX, como a escola libertadora, da igualdade de oportunidades, da República, da laicidade e do povo, com capacidade de transformar a sociedade pela educação, construiu-se um ideário que levou-nos a esquecer a maneira como a máquina do poder conseguiu sua instalação nesse terreno. Sendo assim, segundo Schérer, pode-se objetivar que o ponto de partida para a instituição de novos olhares para a infância consiste em olhar esse espaço constitucional, instaurando o debate que opõe os defensores de uma escola e de uma pedagogia novas às antigas fórmulas pedagógicas, reivindicando-o diante da escola do Estado, que desconheceu o próprio objeto que foi entregue aos seus cuidados, isto é, a própria criança (SCHÉRER, 2009, p. 29). Esse apontamento do autor sustenta nosso empreendimento no presente estudo, visto que investigamos a liberação do conceito, um olhar outro à infância, para que possa ser vista em seu vigor originário, no qual a abertura, as possibilidades e a disposição não são, ainda, refreadas pelas determinações e preconceitos que vão nos constituindo ao longo da vida, em nosso processo civilizatório.

Schérer (2009) sinaliza que no início do século XX, na Alemanha, surge a utopia da escola libertária, favorecendo a manifestação livre dos alunos, a descoberta da criança em suas especificidades, cujo papel privilegiado do professor tende a desaparecer. Contudo, isto é utópico, visto que há a presença constante do adulto, configurando-se, assim, uma liberdade vigiada, uma manifestação livre dos impulsos, mas dentro dos limites do campo pedagógico, aberto pelo adulto que continua sendo o senhor do controle e da orientação. Essa pedagogia revela os fundamentos da pedagogia clássica, e não pretende derrubá-los, pois cria um espaço para a infância, mas um espaço artificial, distante do mundo adulto e deliberado por ele, onde a criança é convidada a desempenhar seu papel de criança e nada mais (SCHÉRER, 2009, p. 31).

Diante dessa aparente neutralidade, convém observar que é um procedimento que tende a não liberar o ser real pela riqueza das relações, mas criar um ser fictício e infantilizado. Ocorre, então, que a escola libertária ilude-se de certa forma, com a pretensa horizontalidade das relações entre adultos e crianças, sendo que a verticalidade é inerente a essa relação, pois há, como afirmamos antes, o controle do adulto por



meio de uma liberdade vigiada, da coercibilidade das paixões que ocorre no processo civilizatório. Portanto, dar-se conta disso é fator imprescindível para que possamos perspectivar ações educativas mais horizontais, que permitam às novas gerações adotar atitudes de iniciativa e inovação. É preciso estar claro, nessa horizontalização das relações, que um adulto nunca será uma criança novamente, pois foi criança em outro tempo, em outras circunstâncias históricas, existindo, assim, uma relação de alteridade entre o adulto e a criança que nunca é superável pela memória da criança que o adulto foi, daí sendo necessária a auscultação das crianças e sua participação efetiva. Nessa relação, reside uma diferença, impondo o limite no compreender no qual a hermenêutica se ampara.

Ainda sobre essas pedagogias, autoritária e a libertária, Schérer (2009) conclui que se deve criticar sua pertinência, pois ambas dependem da mesma utopia, que começa com a constituição de um espaço específico para a criança, um lugar afastado de qualquer contaminação social estranha. Esta crítica do autor estende-se a Rousseau<sup>17</sup> com seu “Emílio”, para o qual a “utopia”, que no fundo é política, implica a desrealização e a criação de uma armadilha para o homem que está na criança. Schérer reflete, então, sobre outra utopia pedagógica, que não se trata daquela que

---

<sup>17</sup> Para aprofundamento, apontamos o estudo de Pereira e Silva (2011), aproximando os conceitos de infância e subjetividade em Descartes e Rousseau, e, com isto, procurando demonstrar como ocorre na modernidade uma forte vinculação entre essas duas categorias. Desse modo, aponta que Descartes desenvolve um projeto em que o elemento racional é que vai indicar o “caminho seguro” para a afirmação do sujeito moderno. Daí a sua compreensão de que essa fase (infantil), em que predominam os instintos e todas as necessidades do mundo sensitivo, deveria ser pulada, visto que o infantil escapa desse escopo e se apresenta mais próximo de um fluir espontâneo, no território perigoso das paixões, do pecado e do erro. Rousseau, ao contrário, toma a infância como ponto de partida, amplia seu sentido, preconiza a sua fundamentação sob uma perspectiva positiva e a concebe como um estágio de bondade natural. Em seu projeto, Rousseau designa a educação como fonte de moralização da infância, pois essa bondade natural não se encontrava moralizada (estágio ainda desprovido de leis). Mesmo apresentando leituras antagônicas sobre a temática, as teleologias de ambos são semelhantes no que concerne à busca da verdade e da melhoria das condições de vida, que só são possíveis se transcender ao estágio infantil. É dentro deste horizonte que se localiza a maioria dos pensadores modernos: o entendimento de que é pela educação que se pode melhorar os homens. Isso consiste numa grande atribuição que move todo o Iluminismo na busca do esclarecimento, da afirmação do sujeito, que almeja a qualquer custo, pela formação de emancipar-se e autocertificar-se (pp. 174-186).

se constitui num espaço reservado ao sonho ainda a realizar-se e à abertura a um mundo por desabrochar, mas sim diz respeito a uma utopia que ele chama de negativa ou reativa, sempre coercitiva que é acompanhada por uma dominação tirânica sobre o homem e suas paixões em contrapartida ao sonho promissor (SCHÉRER, 2009, p. 25). Ele traz a questão da incoercibilidade das paixões à tona ao referir o processo de civilização do homem, da infância e a ideia de uma natureza que precisa ser domesticada.

Schérer (2009) baseia-se em duas propostas da obra de Charles Fourier para pensar a incoercibilidade das paixões. Ele destaca “não mudar o homem, não mudar as paixões”, bem como critica a ideia de uma crença de que o homem seja perfectível, o que tem servido de suporte à civilização inteira, sendo que esta fé legitima a própria ideia de uma pedagogia, a qual busca um aperfeiçoamento, um acabamento da criança, pela captura de suas paixões. O autor aponta que, ao longo da história, ao dar prioridade ao ser razoável, substituindo a capacidade inferior, passional pela capacidade superior de desejar, vai se constituindo o homem da harmonia, o homem futuro, o qual, segundo Schérer, não é diferente, nem melhor, se essa modificação for entendida no sentido do que a civilização designa como progresso moral. O autor assinala que

Não há, para o homem, estado superior pelo qual – tendo renunciado às suas paixões antagônicas que tornam impossível a vida social – ele entrasse na sociedade racional, ou seja, numa sociedade baseada na renúncia das paixões, orientada para a esperança falaciosa que preconiza a substituição do instinto pela virtude cívica (SCHÉRER, 2009, p. 48).

Ele sustenta, a partir disso, que o conjunto da teoria filosófica moderna, a das luzes, ficou exposta à execração pública, bem como a teoria da Civilização, como marcha inelutável do progresso. Schérer (2009, p. 49) define, então que “O fracasso da Revolução no período do ‘Terror’ é também, o fracasso da Civilização em suas ilusões”. Um fracasso que é também de todos aqueles que, iludidos, teorizam na continuidade do pensamento ligado ao Iluminismo, não tirando a lição de seu fracasso e, tampouco questionam a filosofia moderna do progresso.

A perfectibilidade, a ideia do acabamento do homem, conforme vimos, está ligada a ideia de um progresso positivo e contínuo, ao aperfeiçoamento do homem e da civilização, que se dá pela subordinação

das paixões à razão. Nesta subordinação, há um processo civilizatório que diz como um corpo deve ser. Esse processo “violento”, em que o adulto é o acabamento (a morte), ocorre com as crianças e conosco ao longo da vida, ou seja, transformamos, e nos transformamos, em grande medida, para a ordem, para a civilidade, e, pelo nosso pensar, atuamos sobre a formação das crianças.

Acentuamos que as paixões são perigosas, e as crianças também, pois as vivem com todo o corpo, experimentam as cores, os sentidos, o que é da ordem da vida em estado mais pleno. Vivendo plenamente neste estado fundante, em sua intraduzibilidade e inacessibilidade, em sua potência, as crianças nunca estarão em domínio pleno. Por isso, dizemos que o processo civilizatório é violento, pois só atuamos pondo fim às paixões, capturando-as com nossa noção de civilidade. O processo civilizatório passa pelo educativo, com vistas a livrar a criança o quanto antes da infância, perpetuando seu acabamento mediante a ordem estabelecida. E justamente essa questão se insere de modo incisivo em nossa pesquisa, pois se a infância diz respeito ao inacabamento, vigor originário, onde há abertura às possibilidades, à experimentação, à criatividade, a potência se encontra aí, então, por que livrar a criança o quanto antes da infância? Por que nos pensarmos como adultos livres dela num acabamento, numa determinação?

Destacamos a indagação de Lima (2017, p. 307),

[...] por que temos a necessidade de civilizar a própria natureza? Para onde pensamos a educação das crianças? Para seu acabamento? A natureza aparece aqui como uma zona perigosa e quase indecifrável, associada com as paixões e os prazeres, e disso sabe muito bem a escola [...].

A autora analisa que Schérer nos alerta para as virtualidades e para o inacabamento, sendo implacável quando aborda um processo civilizatório que está em curso para todo estado de natureza, banindo as incivilidades pelo domínio das paixões.

Na concepção de Schérer, a escola é o lugar em que a criança deve estar, onde ocorre o trânsito desta para a vida pública<sup>18</sup>; contudo, da forma como está constituída, consiste num lugar de declínio, de controle da vida

---

<sup>18</sup> Numa aproximação a esta questão, os estudos de Hannah Arendt sinalizam esse trânsito da vida privada para a pública, o qual vai ocorrer na escola, sendo que, conforme a autora, os estudos não podem despotencializar onde elas habitam a vida pública. Cf. ARENDT, 2014, p. 226.

pública e privada. Na escola, a criança é capturada pela nossa noção de civilidade, pelo que já foi pensado, e esse processo civilizatório é extremamente político, segundo o autor. Neste sentido, Schérer indica um outro projeto pedagógico:

[...] Trata-se de fazer com que as paixões – que, em civilização, são divergentes e nefastas, ou seja, ‘infartadas’ - se tornem, por toda parte, convergentes e alcancem seu pleno desenvolvimento. O *ensino*, propriamente dito, chega por acréscimo: ele não é o ponto de partida, nem o fim [...] (SCHÉRER, 2009, p. 81).

Visto que há uma captura das paixões pelo que é normativo, se edificou um mecanismo de entrada dessa lógica, onde se espera algo da criança e seus gostos são inibidos; a imundice é condenada. Logo, parece-nos fundamental o esforço de (re)pensar e liberar o conceito de infância deste horizonte tradicional.

Segundo Schérer: “É preciso libertar a criança da ‘infância’, quero dizer, dessa situação de controle estrito e, a pretexto de amadurecimento, dessa interiorização das coações e dos comportamentos embrutecedores, em relação aos adultos, que lhe são inculcados pela pedagogia [...]” (SCHÉRER, 2009, p. 35). Este enunciado, um tanto provocador, traz de imediato algo a pensar sobre o “conceito instituído” de infância, conforme nos descreveu Schérer. A que somos provocados? Partindo-se do horizonte conceitual heideggeriano “aberto” no primeiro capítulo, desvelam-se as questões: Será mesmo que é a criança que precisa ser liberta da infância, conforme pensa Schérer? Ou, ao contrário, pensando a liberação do conceito de infância, estamos pensando a liberação da infância das crianças? Como aportes da hermenêutica fenomenológica e do demorar-se heideggeriano podem nos auxiliar a pensar essa liberação do conceito de infância? O que é possível dizer?

#### 4.2 (RE)PENSANDO O CONCEITO DE INFÂNCIA: APROXIMAÇÃO AO HORIZONTE HERMENÊUTICO FENOMENOLÓGICO HEIDEGGERIANO

Lembramos que nosso caminhar investigativo delinea-se no horizonte hermenêutico fenomenológico; desse modo, nos autoriza, ou mesmo solicita a este movimentar-se dentro do círculo compreensivo. Em nosso caminhar, nos vemos afetadas a desobstruir o que se entificou no

conceito. Pois bem, a questão central de nossa pesquisa consiste na liberação do conceito de infância, visando aportes à Educação Infantil. Seguiremos, então, (re)pensando o conceito à luz das contribuições do horizonte hermenêutico fenomenológico heideggeriano. Pretendemos com esta incursão o exercício do filosofar sobre como podemos pensar um conceito instituído, visando que algo em sua regionalidade possa ser libertado, (re)pensado.

Já tratamos anteriormente do fenômeno da decadência e é a ele que voltaremos no início dessas reflexões. A decadência, como vimos, pertence à constituição do ser da presença, o *Dasein*, que, enquanto “projeto” e ser lançado no mundo, na maioria das vezes se perdeu em seu mundo. Nesse perder-se, o *Dasein* empenha-se no modo impessoal, onde predomina a interpretação pública. Essa interpretação que descobre, abre para a verdade do ente que, por sua vez, baseia-se na falação, curiosidade e ambiguidade, modos de abertura do ser-no-mundo cotidiano em seu “pré” da presença, do ser-aí. Nesses modos, instalam-se a distorção, no modo da aparência, e o fechamento, o encobrimento. Heidegger nos diz com isso que a presença é e está na não verdade, sendo que o fechamento e o encobrimento pertencem à faticidade da presença (HEIDEGGER, 2013a, p. 293). Esta explanação já nos permite lançar um olhar para a questão suscitada sobre a liberação do conceito, já que, na verdade, na determinação do conceito também reside a “não verdade”, o que liberta a interpretação do aprisionamento. E pelo fato de a presença já estar sempre na verdade e não verdade, é necessário atentar-se ao que Heidegger (2013a, p. 293) afirma: “É por isso que, em sua essência, a presença tem de tomar posse expressamente do que se descobriu contra a aparência e a distorção e sempre se reassegurar da descoberta.” Mas como isso pode ocorrer? A partir do método hermenêutico fenomenológico, que “re-desperta” o homem para o sentido do ser, operando numa circularidade hermenêutica, que se dá pela compreensão e interpretação. Nessa circularidade, o ser compreende porque compreende a si mesmo, além do que pelo ser é capaz de compreender os entes e se compreende a si mesmo como um ente. Abre-se, com isso, à possibilidade de pensar o ser como uma dimensão “aberta”, inacabada”, com a qual sempre opera o ser humano quando pensa.

Nesta perspectiva, em nosso (re)pensar junto à tese de Schérer numa aproximação ao horizonte heideggeriano, nos movemos para a necessidade de pensar a criança em seu “inacabamento” e, sobretudo, na sua potência para a criação e experiência, diferentemente do que lhe é conferido, ou seja, o papel do menor e do mais fraco, que precisa ser civilizado, de forma que isso lhe conceda um acabamento. Esta questão

nos leva a refletir sobre o pensamento de Heidegger referente ao “poder-ser” do homem no mundo, que o acompanha por toda a vida. Enquanto possibilidade e não determinação, o homem é história e faz história, temporalidade, é projeto, não há um acabamento. Heidegger (2015, p. 467) nos esclarece que o projeto “[...] é o abrir-se para a possibilitação, Nesta possibilitação é retirada do velamento a ligação mais originária entre o possível e o real, entre possibilidade e realidade em geral, enquanto tal.” O projeto desentranha o ser do ente, que encontra-se obscurecido, esquecido. É no acontecimento do projeto que forma-se mundo, que algo irrompe e abre-se para possibilidades, para além de uma entificação num único modo de ser, para além do acabamento e da determinação.

Dirigimo-nos com nosso “(re)pensar” ao lugar da verdade como abertura. Heidegger assevera que “[...] A ‘verdade’ mais originária é o ‘lugar’ do enunciado e a condição ontológica de possibilidade para que o enunciado possa ser verdadeiro ou falso (possa ser descobridor ou encobridor)” (HEIDEGGER, 2013a, p. 297). O filósofo aponta com isso que o enunciado não é o lugar primário da verdade; ao contrário. Se a verdade está na abertura, no que aparece, no fenômeno, e ali está o que se enuncia, de modo verdadeiro ou falso, vale pensarmos sobre o “enunciado”. O enunciado é abordado no §33 de “Ser e Tempo”, como modo derivado da interpretação e, após apresentar três significados deste, de forma resumida, Heidegger define: “[...] *o enunciado é um mostrar a partir de si mesmo e por si mesmo, que determina e comunica [...]*” (Heidegger, 2013a, p. 218). Essa questão é de suma importância e relaciona-se ao que se diz, pronuncia, conceitua; questão que abordamos ao pensar a infância.

Hans-Georg Gadamer (1900-2002), que foi aluno de Heidegger, em suas obras “Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica” e “Verdade e Método II: Complementos e índice”, acentua o limite que há no compreender. O filósofo salienta a primazia da pergunta no enunciado, afirmando, desde Heidegger, que em todo enunciado há pressupostos e motivações que ele não enuncia. Sempre fica o não-dito, algo por dizer. Numa perspectiva hermenêutica, conforme vimos anteriormente, em todo desvelamento que se dá pela palavra, há sempre o velamento, o que se vela. Na perspectiva gadameriana, a última forma lógica frente ao enunciado é a pergunta, não podendo haver compreensão do que se enuncia, se esta não se pautar unicamente na pergunta. Ele esclarece que,

[...]Ver *perguntas* significa, porém, poder-romper com uma camada fechada e impenetrável de preconceitos herdados, que dominam todo nosso pensamento e conhecimento. O que perfaz a essência do investigador é a capacidade de ruptura que possibilita ver, assim, novas perguntas e encontrar novas respostas. Todo enunciado tem seu horizonte de sentido no fato de ter surgido de uma situação de pergunta [...] (GADAMER, 2002, p. 67).

Em toda pergunta e resposta, há uma situação hermenêutica, só havendo verdade no enunciado na medida em que ele é interpelação. A essência da pergunta, então, sugere Gadamer (2002, p. 81) “[...] é colocar possibilidades e mantê-las em aberto”. Pertencendo ao todo de uma situação histórica, ele é simultâneo a tudo que nela pode estar presente. Com este pensamento, o filósofo nos apresenta aportes importantes para pensarmos a formação humana, a infância em seu inacabamento e finitude, num sentido de abertura às possibilidades, interpelação e não como algo enrijecido num modelo pré-concebido. Com a primazia da pergunta, o círculo hermenêutico se mantém aberto, senão seria vicioso, encerrado em preconceitos.

Aproximando-se do pensamento de seu mestre Heidegger em relação ao círculo hermenêutico, Hans-Georg Gadamer, explicita que toda interpretação correta, deve evitar os “chutes” e hábitos mentais inadvertidos, na tentativa de superar errâncias que acometem o processo do intérprete, com base em sua própria posição, visto que há o limite do compreender. Com isto, o filósofo sugere que nossa tarefa hermenêutica, na busca de uma compreensão correta, deve transformar-se, de forma espontânea, num questionamento voltado para as “coisas elas mesmas” (GADAMER, 2002, p.76). Esse voltar-se às coisas mesmas significa, assim, perguntar pelos pressupostos, o que é tido como certo, a tradição guardada na linguagem, os sentidos que as diversas formas de linguagem carregam, num processo de compreensibilidade e diálogo, elemento este imprescindível à hermenêutica, explicitado, sobretudo, no pensamento de Gadamer. Seibt (2015) nos apresenta contribuições, referindo que, no diálogo hermenêutico, há um trabalho sobre a linguagem em relação aos argumentos, conceitos mais adequados e limites do que é dito, o que reflete-se, também, em uma atenção ao não-dito, ao que fica subentendido sempre. O diálogo hermenêutico pergunta pelas premissas, pelo sentido dos termos em questão, e volta-se ao originário, à tradição. Conforme Seibt,

[...] O ponto de partida é sempre o que já sabemos, é a tradição (que vigora agora e não é simplesmente algo do passado), que precisa ser apreendida nos seus movimentos e argumentos. A tradição está guardada na linguagem que, por isso, não pode ser tomada como se fosse uma representação da realidade, mas assumida como uma interpretação e, enquanto tal, sujeita a novas interpretações [...] (SEIBT, 2015, p. 61).

Aí reside o limite do método positivista, no qual, ao evitar esse tipo de reflexão que volta-se à tradição, aos pressupostos, ao originário, ao não-dito, e confiando em sua metodologia, o investigador acaba por esquecer sua própria historicidade ao dizer os resultados obtidos, enunciando suas interpretações como verdades absolutas obtidas pelo método objetivo. Daí, também, reside nosso enunciado no início destas reflexões, ou seja, enquanto seres históricos, marcados por nossa historicidade e intérpretes (compreendendo-se no círculo hermenêutico, no qual nossa compreensão antecede toda interpretação), confrontamos com nossos próprios pensamentos e dizemos “o que é possível” sobre a infância, num processo constante de aproximação e de afastamento (velamento e desvelamento), reconhecendo nossos limites, nossa finitude. Sabemos, a partir do horizonte filosófico de Heidegger, que algo sempre fica velado, não dito.

Nosso texto, conforme já exposto, movimenta-se no espaço compreensivo da hermenêutica fenomenológica pensada por Heidegger, que vai promover a destruição da metafísica e dos métodos tradicionais de acesso às coisas mesmas. Conforme indica Seibt:

[...] Com este autor, muitas palavras e expressões passam por uma desconstrução, por uma ressignificação. Adquirem um sentido diferente do discurso cotidiano, sobretudo pelo esforço de buscar as raízes dos sentidos cristalizados na linguagem comum, ou seja, na linguagem metafísica. Heidegger pergunta pelos pressupostos que se mantém impensados no comportamento teórico e prático do ser humano. Esses pressupostos não são somente as compreensões, mas também o método ou o modo de acesso aos objetos e, mais do que isso, a compreensão de ser que repousa no



fundo de qualquer comportamento humano (SEIBT, 2015, p. 37).

O que estamos a sugerir? A liberação do conceito de infância dos modos de pensar cristalizados, que perpassam as práticas pedagógicas no universo da Educação Infantil. Buscamos, então, impor outro modo de pensar? De forma alguma. Apoiaremos-nos nas palavras de Seibt referindo-se ao que Heidegger busca ao questionar os métodos tradicionais, para expor nosso intuito neste caminhar: “[...] libertar o pensamento dos limites que as metodologias e compreensões prévias impõem [...]” (SEIBT, 2015, p. 37).

Estas observações, postas preliminarmente, que envolvem o tema da linguagem, nos instigam a adentrarmos um pouco mais no horizonte heideggeriano sobre a questão, o que nos parece profícuo à nossa pesquisa.

#### **4.2.1 Heidegger e a linguagem**

Em nossas discussões e aproximações, (re)pensando o conceito de infância, nos deparamos com a questão da linguagem. Neste sentido, abordaremos alguns aspectos da linguagem apresentados por Heidegger. Segundo o filósofo expressa no §34 de “Ser e tempo”, a abertura do ser-no-mundo se dá pelos existenciais da compreensão e disposição, sendo que, antes de qualquer interpretação, já está sempre articulada a compreensibilidade de algo (existimos desde sempre numa compreensão de ser). De toda interpretação vai derivar-se o enunciado, e, à base de toda interpretação e enunciado, está a fala que é tão originária quanto a disposição e o compreender. É na fala que articula-se originariamente o sentido que se expressa na interpretação. Heidegger (2013, p. 224) vai esclarecer, então, que “A linguagem é pronunciamento da fala [...]”. Na fala que o ser-á se pronuncia, mostra-se como um ente sendo no mundo. Vejamos como Heidegger pensa a fala do ser-no-mundo:

A fala é a articulação ‘significativa’ da compreensibilidade do ser-no-mundo, a que pertence o ser-com, e que já sempre se mantém num determinado modo de convivência ocupacional. Esta convivência está sempre falando [...], emitindo ‘enunciados’ ou fazendo ‘discursos’. Falar é falar sobre... [...] (HEIDEGGER, 2013a, p. 224).

Neste sentido, está indicado que o ser-com os demais entes no mundo é partilhado expressamente na fala. No ser-com, tanto a escuta quanto o silêncio são possibilidades constitutivas da fala. Quanto ao silêncio, vale atentarmo-nos ao que explicita Heidegger:

[...] Silenciar, no entanto, não significa ficar mudo. Ao contrário, o mudo é a tendência “para dizer”. O mudo não apenas não provou que pode silenciar, como lhe falta até a possibilidade de prová-lo. E, como o mudo, aquele que, por natureza, fala pouco, também ainda não mostra que silencia e pode silenciar. Quem nunca diz nada, também não pode silenciar num dado momento. Silenciar em sentido próprio só é possível numa fala autêntica. Para poder silenciar, a presença deve ter algo a dizer, isto é, deve dispor de uma presença rica e própria de si mesma. Pois só então o estar em silêncio se revela e, assim, abafa a falação. Como modo de fala, o estar em silêncio articula tão originariamente a compreensibilidade da presença que dele provem o verdadeiro poder escutar e a convivência transparente [...] (HEIDEGGER, 2013a, p. 228).

Como podemos observar, Heidegger articula o silêncio àquele que pode silenciar, abafar o que ele chama de falação, conseguindo assim uma compreensão maior do enunciado. Neste ponto, vale sinalizarmos uma questão, enquanto um limite em nossa pesquisa, visto que em seus escritos Heidegger brevemente expressa um pensar sobre o “mudo”, que ele diz não ter possibilidade até mesmo de provar que pode silenciar. Temos claro que a educação contemporânea já discute a presença diferenciada, em se tratando da linguagem da criança surda e muda, que se expressa em seu ser-com, e que também é ser de linguagem. Não vemos a questão como algo a ser desconsiderado, pelo contrário, a vemos como algo a ser desenvolvido num outro momento. Neste sentido, na presente pesquisa, nos ateremos ao que apresenta o autor, tendo em vista este limite, mas também as contribuições importantes que Heidegger tece em torno da linguagem e alguns fenômenos a ela relacionados, que podem esclarecer de forma incisiva nossa questão central: a liberação do conceito de infância, com vistas a contribuir com a Educação Infantil. A linguagem, então, se mantém no sentido originário do modo de ser

humano e nela se incorporaria a linguagem dos sinais, enquanto um modo discursivo próprio.

Vejam, então, o que Heidegger nos diz sobre a escuta:

[...] A presença escuta porque compreende. Como ser-no-mundo articulado em compreensões com os outros, a presença obedece na escuta à coexistência e a si própria como pertencente a essa obediência. O escutar recíproco de um e outro, onde se forma e elabora o ser-com, possui os modos possíveis de seguir, acompanhar e os modos privativos de não ouvir, resistir, fazer frente a, defender-se (HEIDEGGER, 2013a, p. 226).

Segundo Heidegger, o ser-aí, sendo em sua essência compreensão, está no mundo originariamente junto ao que ele compreende. A fala e a escuta se fundam nesse compreender, o qual não surge de muitas falas e escutas sobre algo, visto que, conforme Heidegger (2013a, p. 227): “[...] Quem silencia na fala da convivência pode ‘dar a entender’ com maior propriedade. Isto significa, pode elaborar a compreensão por oposição àquele que não perde a palavra. Falar muito sobre uma coisa não assegura em nada uma compreensão maior”. Ao professor, então, cumpriria a tarefa do esforço de escuta da infância a partir de uma de-mora na temporalidade da criança e seus modos próprios de ser-aí. O exposto é profícuo para pensarmos sobre a necessidade de nos “de-morarmos” a escutar, dar atenção ao que ouvimos e falamos em nossa convivência, pois a compreensão não será maior a depender de muitas falas ouvidas, mas sim pela escuta atenta ao que ouvimos, silenciando para ouvir e concentrando sentidos num cuidado conosco mesmos e em nosso ser-com-os-outros.

Vale determo-nos, ainda, no modo de ser fundamental da fala que se dá em conexão com o fenômeno da falação, dada a importância deste para refletirmos o aprisionamento na tradição que ocorre quando nos guiamos por conceitos enrijecidos, meramente transmitidos. Mas, o que vem a ser esse fenômeno da falação, e em que contribui seu esclarecimento para (re)pensarmos o conceito de infância?

#### **4.2.2 A fala e a falação**

Antes de iniciarmos, vale acentuar novamente o que referimos acima em relação à questão do silêncio e os limites de nossa pesquisa quanto à presença dos modos diferenciados da linguagem dos surdos,

mudos, o que não trataremos no momento. Destacado este limite, nos manteremos junto à abordagem de Heidegger em se tratando dos fenômenos da fala e falação.

O fenômeno da falação é denominado por Heidegger no §35 de “Ser e Tempo”. Este fenômeno se relaciona ao fato de a convivência, o ser-com, se mover dentro de uma fala comum e numa ocupação com o que é falado, bem como pelo fato de a fala jamais voltar-se a uma interpretação originária deste “sobre o que se fala”, mas contentar-se em repetir e passar adiante a fala. Neste sentido, Heidegger expressa

[...] O falado na falação arrasta consigo círculos cada vez mais amplos, assumindo um caráter autoritário. As coisas são assim, porque é assim que delas (impessoalmente) se fala. Repetindo e passando adiante a fala, potencia-se a falta de solidez. Nisso se constitui a falação [...] (HEIDEGGER, 2013a, p. 232).

Pode-se inferir, então, que o fenômeno da falação nos leva a compreendermos tudo, sem na verdade termos uma apropriação mais originária do que é transmitido, ou seja, “[...] a falação que qualquer um pode server sofregamente não apenas dispensa a tarefa de um compreender autêntico, como também elabora uma compreensibilidade indiferente da qual nada é excluído” (HEIDEGGER, 2013a, p. 233). Desta forma, impõe-se um problema: passamos a admitir como verdades absolutas os conceitos meramente transmitidos automaticamente pela tradição, sem meditarmos sobre os sentidos e significações que carregam, ou, poderíamos dizer, sobre a historicidade destes conceitos, os quais, assim, se transformam em algo simplesmente dado, à mão, nas ocupações do ser-aí.

Vimos anteriormente, que a fala perfaz a abertura do ser-aí, juntamente com a disposição e a compreensão. Nessa abertura, a fala traz a possibilidade de se tornar falação, fazendo com que o ser-aí não se mantenha numa compreensão estruturada, mas em meio ao encobrimento dos demais entes intramundanos, transformando essa abertura em fechamento. Desta forma, segundo Heidegger (2013a, p. 233), “[...] o que foi dito já foi sempre compreendido como algo ‘que diz’, ou seja, que descobre. A falação é, pois, por si mesma, um fechamento, devido à sua própria abstração de retornar à base e ao fundamento do referencial.”

Neste sentido, em meio a esse fechamento que ocorre em nossa cotidianidade, vivemos imersos em meio às coisas do mundo, às nossas

ocupações, de modo impessoal, indistinto em meio aos entes simplesmente dados, e isto nos dá, de certa forma, segurança, firmeza e uma automaticidade, jogando-nos em esquecimento de nós mesmos. Mas isso não pode ser avaliado como algo apenas negativo. Conforme aponta Heidegger (2015, p. 354), tratar-se-ia de “[...] aprender a ver, que relações fundamentais do ser-aí do homem com o ente, ao qual ele mesmo pertence, são possíveis; isto é, elas podem ser despertadas a partir da cotidianidade – por mais que certamente não estejam fundadas e suportadas por ela [...]”. E como Heidegger nos mostra este despertar a partir da cotidianidade?

O despertar é uma questão de cada homem singular, não de sua mera boa vontade ou mesmo de sua astúcia, mas de seu destino, do que lhe cabe ou não lhe cabe. Mas tudo o que cabe só se torna para nós algo que precisa acontecer se tivermos esperado e pudermos esperar por ele. No entanto, somente quem venera um segredo está em condições de conquistar a força de uma espera. Neste sentido metafísico, esta veneração implica uma interação no todo que nos transpassa de modo dominante. Somente assim chegamos à possibilidade de vir a ser transpassados expressamente de modo dominante por este "na totalidade" e pelo mundo; tão expressamente que temos a possibilidade de perguntar compreensivamente por eles (HEIDEGGER, 2015, pp. 450-451).

Ao dizer-nos desse despertar do homem em particular que ocorre em sua vigência no mundo como linguagem, Heidegger trata de um retorno filosofante do homem ao ser-aí nele mesmo, o que nunca pode ser obtido ao modo resolutivo, mas somente preparado. O despertar não é uma constatação de algo estanque, possível de determinar, obter, mas “[...] é um fazer-com-que-acorde, um *deixar* o que dorme *vir a despertar*” (HEIDEGGER, 2015, p. 79). Ou seja, trata-se de um despertar que difere de uma constatação objetiva de algo, bem como não é alcançado por meios arbitrários ou artificiais, mas ocorre no ser-aí mesmo, em seu “sendo”, lançado no mundo, formando mundo e em relação com os demais entes intramundanos. Ele nos indica, com isto, que deve haver um movimento sempre voltado ao originário, um movimento hermenêutico que é para a vida toda, que busca a vitalidade que está no cerne dos

conceitos. Que busca, portanto, a pergunta pelo ser do ente, pergunta esta que se encontra obstruída em meio à falação, em meio ao nosso modo impessoal de ser, ao aprisionamento na tradição, quando esta reflete conceitos meramente transmitidos, sem uma meditação que consiste em voltar à coisa mesma, ao que está na raiz do que é dito. Neste sentido, atentemo-nos ao que Heidegger enuncia:

[...] já falamos da vigência do mundo e indicamos o seguinte: se nos dispormos a tratar desta vigência do modo como lidamos com negócios, viramos as costas para ela. No entanto, o que está concomitantemente indicado é que o desdobramento da essência não pode ser repellido para o interior de um discurso edificante. Estes extravios bloqueiam constantemente a entrada no acontecimento fundamental do ser-aí; e, isto, de maneira tanto mais pertinaz, uma vez que nos entregamos cada vez menos e cada vez mais inseguramente ao poder do conceito e do conceber (HEIDEGGER, 2015, p. 451)

Por meio desta exposição, podemos nos aproximar do que o chamado “segundo Heidegger”, chama de “Serenidade” (*Gelassenheit*); o “aguardar”, o que é apresentado pelo filósofo por meio de uma conversa entre um investigador, um erudito e um professor. Heidegger (2000, p. 48) indica que: “Na medida em que se relaciona com o aberto, e este é a Região, podemos dizer que o aguardar é uma relação com a Região”. Mas como podemos pensar esse aguardar? Essa relação com a Região seria algo passivo? Segundo a tradução de Casanova (2009, p. 15) o termo serenidade, apesar de apresentar uma relação com o verbo deixar (*Lassen*), “[...] não tem nenhuma relação com um acolhimento passivo e à distância do que se mostra [...]”. Nesse sentido, aguardar não se refere a algo passivo, mas a uma difícil manutenção de si em meio aos acontecimentos em que os entes se configuram como tais, e nos vem ao encontro participar da emergência do mundo. Pode-se pensar a “serenidade”, então, como essa participação efetiva na vigência do mundo; poder-se-ia dizer, de modo sereno e meditativo, distante dos discursos edificantes, dos falatórios e extravios que bloqueiam uma entrega segura ao poder do conceito e do conceber. É disto que estamos falando quando acentuamos a importância da liberação do conceito de infância. Levamos em conta que os termos “liberação” e “libertação”,

apesar de diferentes, se aproximam. Neste sentido, consiste importante observar o que Heidegger expressa sobre a “libertação” da tradição:

[...] Se em um aspecto queremos nos libertar desta tradição, isto não significa que a queremos em certa medida repelir e deixar para trás. Ao contrário, toda libertação de algo só é autêntica libertação, se ela domina isto de que se liberta, se ela o apropria. *A libertação ante a tradição é a apropriação sempre renovada de suas forças uma vez mais reconhecidas* [...] (HEIDEGGER, 2015, p. 452).

Uma libertação, portanto, no modo de um voltar-se ao sentido originário do conceito e meditar, poderá “[...] pôr o filosofar em curso, deixar a filosofia acontecer em nós [...]” (HEIDEGGER, 2009, p. 5), refletindo sobre o que está na raiz do conceito. Logo no início da obra “Os Conceitos fundamentais da Metafísica: Mundo-Finitude-Solidão”, Heidegger indica que: “[...] O conceito é, portanto, algo como uma representação determinante [...]” (2015, p. 12). Ele segue explicitando que, na lógica, os conceitos são representações de algo universal que os entes possuem em comum e, por este fato, torna-se possível determinar, a partir do universal, o singular que está previamente dado. Todavia, os conceitos fundamentais da metafísica, e da filosofia em geral, diferem destes, pois não há uma representação do que é compreendido, já que dizem respeito a um movimento, a uma atitude originária e diversa fundamentalmente de todo gênero científico (HEIDEGGER, 2015, pp. 12-13). É este movimento que precisa perpassar nossa cotidianidade (nomeadamente na Educação Infantil, mas não apenas nela), de modo a atentarmos-nos ao fechamento e à obstrução que ocorre quando permanecermos constantemente envolvidos no modo de ser da falação, sem questionarmos os pressupostos, postergando discussões e retardando um movimento ao originário, ao que é enunciado.

Pensando neste movimento originário ao que é enunciado, ao que é dito, vale nos atermos ao que Heidegger, em um dos muitos momentos que joga com a linguagem em seus escritos, nos esclarece e nos encoraja, ao enunciar:

[...] Este jogo de linguagem não é lúdico, mas emerge de uma legalidade que antecede a toda “lógica” e requer, um engajamento mais profundo do que a simples obediência a regras de formação de definições. Sem dúvida – junto a este entrar no

jogo da linguagem que é intrínseco ao filosofar reside muito próximo o perigo de cairmos em joguetes e de nos emaranharmos com suas teias. Não obstante, precisamos nos arriscar neste jogo, para – como ainda veremos mais tarde – escaparmos do fascínio do discurso cotidiano e de seus conceitos [...] (HEIDEGGER, 2015, p. 366).

Salientamos, pois, que não pretendemos dizer o que “é” a infância, instituir ou valorar uma verdade; nosso intuito consiste, tão somente, em dar a perceber, a partir de Heidegger, a importância de escaparmos desse encanto que nos faz permanecer junto aos conceitos enrijecidos.

### **4.2.3 A palavra e o demorar-se na extensão do dizível**

Ocorre-nos no momento que, ao tratarmos do demorar-se heideggeriano, no item 2.1 do segundo capítulo, já fomos alertados sobre a necessidade de atenção ao sentido das palavras, as quais se perdem na cotidianidade. Ou seja, passamos a viver como se fôssemos os senhores da linguagem quando é justamente o contrário, conforme enuncia Heidegger e citamos no referido capítulo. Somos o que somos pela linguagem, e disso nos esquecemos. É desde a questão da linguagem que o filósofo vai pensar nosso habitar, o demorar-se e o resguardo dos sentidos, do vigor das coisas mesmas, conforme vimos. Tudo o que vemos e conhecemos, no horizonte que habitamos, dá-se pela mediação da linguagem.

Conforme Seibt (2015), Heidegger questiona os métodos de acesso tradicionais ao ser do ente humano, e pensa um método mais adequado, sendo que o ente não pode mais ser pensado como um ente entre outros, pois seu modo de ser é diferente. O discurso sobre este ente precisa superar a lógica objetificante, controladora e presentificadora e, neste sentido, uma linguagem mais originária e menos ajustada ao modelo objetificador, controlador e presentificador precisa ser conquistada para que se possa chegar de forma adequada e própria a este ente. A linguagem precisa superar seu empobrecimento, o enrijecimento do próprio pensamento, que ocorre na mera repetição de palavras dentro de uma língua. Neste sentido, Seibt sinaliza que,

O trabalho da desconstrução da metafísica, do pensamento tradicional, comporta em Heidegger um esforço por devolver às palavras a sua força expressiva, a sua capacidade de voltar a indicar



para a experiência mesma que está na sua raiz, fazendo com que o pensamento possa novamente acordar no emprego questionador da linguagem (SEIBT, 2015, p. 47).

Para pensar a força expressiva da palavra, nos aproximamos do que aponta Ferreira (2003), ao indicar que, numa perspectiva hermenêutica, a palavra concede à coisa seu ser, mostra ou libera a coisa para aquilo que lhe é mais próprio. Assim, a palavra não atua como algo com o qual lidamos, como um instrumento ou uma ferramenta, mas como expressão da presença dessa coisa. A palavra torna a coisa presente ao significá-la, acolhe sentidos do mundo e, designando-os deste ou daquele modo, transforma-se em signos do mundo. A liberação e o acolhimento dos sentidos do mundo pela palavra conduzem à significação do mundo pelos homens.

Conforme Heidegger expressa em “Serenidade” (2000, p. 44), “A palavra não, e nunca, representa algo, mas significa (*be-deutet*) algo, isto é, mostrando-o, fá-lo demorar-se na extensão do seu dizível”. As palavras se dão num acordo, num acontecimento que possibilita o discurso, o falar sobre as coisas, que Heidegger, a partir de Aristóteles, aponta como o *Logos*<sup>19</sup>, que significa “[...] a totalidade do que é dito e do que é dizível [...]” (2015, p. 391). Essa questão, que nos leva a refletir a força expressiva das palavras e a atenção e cuidado necessários com a linguagem, nos parece sugestiva a uma aproximação com a importância da liberação do conceito de infância, o qual, enrijecido aos moldes da tradição, perpassa práticas que aprisionam as crianças num modo de ser. Possibilita-nos pensar o de-morar-se, um voltar-se à experiência que está na raiz da palavra, à coisa mesma. Esse ir “à coisa mesma” significa tornar essa coisa familiar, estar com ela, tornar a coisa menos velada. Nunca irá ocorrer um desvelamento total, há sempre o velamento que fica, aquilo por dizer, o não dito, ou seja, velamento e desvelamento são indissociáveis na concepção heideggeriana. Nesse sentido, o esforço é infindo de tentativas de desvelamento.

O pesquisador em Filosofia da Educação no Brasil, Pedro Pagni (2010) aborda a questão da infância em seus estudos, recuperando o sentido original da palavra proveniente do latim *infantia*, que se origina

---

<sup>19</sup> Não apresentamos aqui, de forma mais aprofundada, as discussões que Heidegger desenvolve em torno do *Logos*, mas apontamos como referência os parágrafos §7B de “Ser e Tempo” e §72 de “Os Conceitos Fundamentais da Metafísica: Mundo-Finitude-Solidão”.

do verbo *fari*, falar, mais especificamente de seu particípio presente *fan*, falante, e de sua negação *in*. Dessa forma, em sua origem etimológica, a infância se constitui no silêncio que precede a emissão das palavras e enunciação do discurso, apontando a condição para a linguagem e o pensamento, com os quais o ser humano se confronta durante a vida. Contudo, segundo seus estudos, o sentido da infância se confundirá com a própria criança ao longo da história. Esclarece Pagni:

Em seu desenvolvimento subsequente, semanticamente, essa categoria passa a ser utilizada para designar mais essa idade do aquela condição. É utilizada como sinônimo de criança e, enquanto tal, como uma fase da vida humana próxima da natureza, a ser esquadrihada e cultivada para que o homem aí em germe, por meio da ação de outros homens e da transmissão/apropriação da cultura, se forme e ingresse no mundo existente (PAGNI, 2010, p. 100).

Ocorre, com isto, o assujeitamento da criança ao já existente, sua domesticação por práticas exercidas pelos homens mais velhos em diversas instituições, sendo a escola uma delas. A infância passa, então, a ser vista como uma fase, uma idade a ser ultrapassada, para que a criança se torne o adulto, racional, e seja capaz de guiar seu próprio destino. Esta ideia sugere que a aquisição da fala articulada, do pensamento, e a necessidade de conversão de si próprio estacionassem com o fim da infância, ou seja, que isto não fosse algo necessário até o fim da vida. E, assim, pensa-se a educabilidade, civilidade da criança, voltada ao seu acabamento.

O homem esquece-se de que é ele quem conduz a palavra, o signo do mundo; esquece-se da sua finitude e que é um ser lançado no mundo, definido pelo discurso e pela linguagem, cuja essência é “formadora de mundo”, como assevera Heidegger, acentuando, ainda que, “linguagem e mundo se encontrarão em uma conexão interna” (2015, p. 391, os destaques são do autor). O homem está no interior da coisa mesma, enquanto inquiridor e inquirido, mas esquece-se disso e do sentido de seu ser-no-mundo. Encobrir algo com palavras e conceitos significa velamento, porque a palavra não só desvela, mas também vela, diz o que é e o faz demorar-se na extensão do seu dizível.

O homem esquece-se, ainda, que é “projeto” e que projeta-se no mundo, nomeando as coisas e sendo nomeado. Está em sua estrutura a

possibilidade, o inacabamento, a incompletude, que o acompanham por toda a vida. O projeto é o “abrir-se para a possibilitação” (HEIDEGGER, 2015, p. 467). No modo de entificação, absolutização e aprisionada aos moldes da tradição, pode-se pensar que a própria infância encontra-se esquecida enquanto um projeto humano.

Neste capítulo, por meio de aportes da hermenêutica fenomenológica heideggeriana, procuramos trazer à luz a importância deste (re)pensar o conceito de infância, liberando-o do peso das interpretações tradicionais e dos condicionamentos que ele carrega, visto que isso impregna o pensar e o fazer da Educação Infantil. Seguiremos, no próximo capítulo, tecendo aproximações entre o demorar-se heideggeriano e a infância, no horizonte da Educação Infantil, lançando um olhar para a questão da temporalidade, essência do cuidado (*Sorge*).



## 5 O DEMORAR-SE E A INFÂNCIA NO UNIVERSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Discorremos sobre o método hermenêutico fenomenológico de Martin Heidegger no primeiro capítulo, bem como abordamos a questão do “demorar-se” no segundo capítulo. Também nos detemos, no terceiro capítulo, a pensar a invenção da infância ao longo da história, principalmente à luz das considerações de René Schérer, e, ainda, nos propomos a (re)pensar o conceito de infância aproximando-nos do horizonte hermenêutico fenomenológico heideggeriano, com vistas à sua liberação do peso da tradição que carrega. Foi possível, assim, preparar<sup>20</sup> o caminho para este momento, em que nos debruçamos a pensar a infância no universo da Educação Infantil, especialmente à luz do aporte filosófico heideggeriano. Já vimos que o método hermenêutico fenomenológico se difere sobremaneira do método positivista, ou seja, não estamos mais lidando com um meio para um fim, isto é, com um método para alcançar o conhecimento da coisa, mas o método, o caminho mesmo, o processo já como epistemologia, conhecimento, um meio de compreender a coisa e compreender-se nela, sabendo-se compreendendo. Movemo-nos numa circularidade hermenêutica que não se fecha com uma verdade absoluta, com um resultado objetivo. Isto nos possibilitou um (re)pensar o conceito de infância, sua liberação para um olhar outro, o que perpassa nosso caminhar neste capítulo.

Pensar o demorar-se, mais precisamente o “de-morar-se”, trouxe-nos possibilidades de perspectivar um caminhar mais sereno, meditativo, liberando as coisas ao vigor de sua essência, concentrando sentidos, atenção e cuidado em nosso ser-com e habitar o mundo. Ao habitarmos o mundo (que consiste em construir, morar, de-morar-se) na maioria das vezes vivemos na impessoalidade, desresponsabilizados e despreocupados, ou num modo que pode nivelar-se à ausência de cuidado. O que é dito, escutado, falado, visto, não é refletido, apenas tomado como verdade, como um modo único de ser das coisas. O que perpassa o demorar-se é a atenção, então, isto possibilita-nos uma aproximação ao

---

<sup>20</sup> Em “Conceitos Fundamentais da Metafísica: Mundo-Finitude-Solidão” Heidegger aponta algo importante a considerar sobre o “preparar”. Ao tratar dos caminhos que ele mesmo percorre em seus escritos, salienta que a única coisa que a filosofia pode fazer é “preparar”, e não obter a transformação do ser-af em um sentido qualquer (HEIDEGGER, 2015, p. 452). A filosofia caminha pelas incertezas, pela abertura, indeterminação em que algo sempre fica velado, não dito.

cuidado (*Sorge*), cuja essência, na concepção heideggeriana, consiste na temporalidade. Acreditamos já ser possível perceber que daí decorre a importância de abordarmos a hermenêutica fenomenológica e o “demorar-se” para pensarmos a liberação do conceito de infância, apresentando aportes ao universo da Educação Infantil, nosso intuito no presente capítulo. Para nossas reflexões, retomamos as perguntas postas no item 2.1 do segundo capítulo, quando tratamos do “demorar-se” e do resguardo da essência, de um ser/estar-aí e permanecer junto a si meditando: isto seria uma indicação para o sentido de um demorar-se que estaria velado na metafísica do conceito de infância corrente ainda na Escola? O que precisaria ser resguardado na Educação Infantil?

Neste sentido, no primeiro momento, à luz do pensamento heideggeriano sobre o “tempo como temporalidade”, adentramos na questão do tempo, do “ter tempo” e “ser tempo”, dada a importância que o tema apresenta aos estudos que envolvem o universo da Educação Infantil. Num segundo momento, contamos com a aproximação da questão do de-morar-se ao cuidado (*Sorge*) e à responsabilidade. Dialogaremos, ainda, com Jan Masschelein e Maarten Simons sobre questões que os autores apresentam relativas ao tempo livre (*scholé*) e a sua defesa da escola, numa tentativa de aproximação ao horizonte hermenêutico fenomenológico heideggeriano.

## 5.1 O TEMPO E AS INFÂNCIAS NO UNIVERSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: TER TEMPO, SER TEMPO

Há um caminho sendo percorrido para que a Educação Infantil ganhe feições próprias, assegure-se numa identidade própria, pois ainda persiste uma concepção de Educação Infantil que ora pende para o assistencialismo à criança na ausência dos pais, ora para a escolarização preparatória para o Ensino Fundamental e comprometida com a superação do fracasso no primeiro ano. Contudo, segundo Barbosa (2012), a Educação Infantil tem se revigorado nos últimos tempos, com políticas públicas para a infância, aprofundamento de estudos sobre as infâncias e, especialmente, em relação à análise sobre as experiências que o atendimento realizado pelos sistemas públicos vem constituindo. “Porém, esse repertório de princípios políticos, abordagens pedagógicas, imagens de infância – que tanto enriqueceram as novas concepções de educação infantil – tem grande dificuldade de se materializar em práticas educativas na escola” (BARBOSA, 2012, p. 9).

Há outras variáveis que estruturam a vida coletiva, como espaços organizados, materialidades selecionadas, intenções pedagógicas, entre

tantos outros; contudo, observa Barbosa (2012, p. 9) que “[...] é o tempo a variável que imprime o movimento, a energia, o ritmo no qual as pessoas envolvidas no processo – crianças, pais, professores e outros – podem viver com qualidade a experiência da vida coletiva no cotidiano.”

O tempo, como veremos, é questão recorrente nos estudos de Barbosa. Em seu livro, “Por amor e por força: rotinas na educação infantil” (2006), a autora assevera que:

Vivemos uma época de aceleração permanente do tempo e, muitas vezes, não sabemos o exato sentido desse movimento. É o tempo do capital que assume sua prioridade, exercendo sua hegemonia sobre os distintos tempos, como o da família, das escolas, das crianças, provocando, assim, conflitos entre estes modos de ver e medir os tempos. [...] Os tempos de grande parte das instituições educacionais continuam, em sua maioria, sendo o tempo do início da modernidade, o tempo, rígido, mecânico, absoluto [...] (BARBOSA, 2006, p. 141).

Em outro texto posterior, no qual Barbosa trata do “Tempo e do cotidiano – tempos para viver a infância” (2013), novamente vemos expressa sua preocupação com a questão, em sua afirmação sobre a inscrição das crianças no tempo do capital:

Todo o tempo investido livremente pelas crianças nas coisas que lhes dizem respeito, nas coisas que as afetam, naquilo que as desafia, que as distingue, se não tiver uma produção objetiva, é visto como perder tempo. Portanto, o que vemos nas escolas de educação infantil é a presença desse tempo característico das relações capitalistas, que brutaliza a vida cotidiana e empobrece a experiência da infância. Um sentido de tempo que apenas passa, cumprindo o ordenamento da produtividade (BARBOSA, 2013, p. 216).

Apresentamos, ainda, outro estudo da autora, com coautorias, que reflete sobre a integralidade das relações no contexto da Educação Infantil, sendo pertinente a estas reflexões, pois indica que:

Acompanhar esse tempo do acontecer do jogo com bebês e crianças pequenas exige do adulto sensibilidade e empatia para com a experiência do movimento do corpo no mundo. Experimentar algo exige tempos lentos que permitam estar presente no tempo presente, que permitam abertura ao que pode ser percebido de outro modo; uma experiência formativa de aprender a estabelecer relação com a vida no mundo em coexistência com sua variedade e sutileza, na complexidade de seus previstos e também seus imprevistos. Tal compreensão, comprometida radicalmente com o devir humano, permite afirmar a incompletude humana como abertura provocativa e exigente de sua autocriação. Incompletude que é também a condição para a invenção de suas possibilidades e que faz da educação um fenômeno que especifica o humano (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 110-111).

Tal acompanhamento do tempo da criança, conforme sugere a autora, implica a nosso ver a dimensão de “de-mora” por parte do adulto. Conforme pudemos observar, o tema se apresenta, (re)apresenta, (re)torna ao longo dos anos, insiste e inscreve-se em suas pesquisas.

Lima (2017) também nos instiga a pensar a questão do tempo em sua relação com as infâncias no universo da Educação Infantil, ao abordar a questão em um de seus escritos, no qual propõe desalinhar o olhar e perspectivar uma infância para a escola, uma topologia das infâncias para a escola (LIMA, 2017, p. 300-301). A autora aponta que no interior da escola “[...] persistem outros espaços, outras temporalidades, entre-lugares e não lugares que se fazem ocultos pelas lentes dos olhares possíveis que insistimos voltar à escola” [...] (p. 302); ou seja, toca-se pouco nos modos de existência dos sujeitos que habitam a escola. Destacamos as questões que já abordamos em relação à liberação do conceito de infância com vistas a este olhar outro do adulto, que medite, “de-more-se” a pensar os modos de existência dos que habitam a escola e a noção de infância, que perpassa as práticas pedagógicas e as próprias crianças que ali estão, pois elas não vão pensar, dizer a infância, vão apenas ser crianças em seu tempo de infância. Insiste-se em colocá-las num lugar, num modo de ser, mas algo escapa, porque mais do que em um “ter” tempo em que ela é moldada, assujeitada em meio às medidas de tempo, a criança está ali num “ser” tempo, lançada em possibilidades,



nos entre-lugares. Elas estão embaixo dos móveis (dentro de uma casa), dentro de caixas (em uma espaçonave), enfileiradas em cadeiras (nos bancos de um trem), cada coisa volta a ser coisa, os nomes pouco importam, as coisas estão libertas ao vigor de sua essência de coisas. Conforme Lima:

As crianças experienciam-se na linguagem pelo pouco tempo em que nela estão (tempo das medidas – anos), e por essa pouca experiência na conformação da linguagem, residem com muito mais liberdade no mundo! As crianças são capazes de inverter a lógica, criar palavras, pensar sempre com a curiosidade do *não saber* (LIMA, 2017, p. 308).

As crianças estão ali habitando plenamente as infâncias. Voltamos a referir que a etimologia da palavra “infância” é proveniente do latim *infantia*, que se origina do verbo *fari*, falar, mais especificamente de seu participípio presente *fan*, falante, e de sua negação *in*. Isto pode nos indicar um movimento livre pelo trânsito nas palavras; e o que as crianças fazem? Elas criam, inventam, aproximam. Uma fileira de cadeiras elas podem chamar de trem, um pedaço de madeira, pode chamar de sabão; uma caixa, elas chamam de espaçonave, e assim por diante. E ao adulto, o que lhe cabe? Quem sabe envergar-se à altura da criança e experienciar com prazer esse ser-com elas, “*de-morando-se*”, meditando, cultivando e preservando as coisas no vigor de sua essência; alertando-se, assustando-se, assim, ante o fato de a linguagem ser senhora do homem, pensando nos pressupostos teóricos que ditam os modos do ser humano ser/estar no mundo. A linguagem diz o homem, diz a infância, diz a criança, diz o professor, dizendo-os enquanto entes lançados no mundo, mas nos esquecemos disso. Todavia, como nos mostram as crianças, há os entre-lugares, onde se pode experienciar o vigor das coisas mesmas, libertas em sua essência.

Lançando esse olhar ao tempo dentro do tempo, Lima ressalta,

[...] Há temporalidades que coabitam a escola por suas bordas: o tempo de cada um, o tempo das estações, o tempo dos exercícios, o tempo para escrever, para observar, olhar, sentir, ouvir um ao outro, esperar a vez... Sucumbir a isso seria como se matássemos a escola! É essa extensiva e excessiva medida do tempo que as infâncias, na

escola, nos apresentam. Mesmo quando habitam a medida-do-tempo, estão sempre perguntando a nós, adultos: *ficaremos aqui até quando?* [...] (LIMA, 2017, p. 303).

Na escola, estamos sempre envolvidos com as medidas de tempo, com o “ter” tempo; mas e o “ser” tempo? Segundo Lima (2017, p. 306, grifos da autora): “As crianças habitam os espaços e aí expressam seus modos de ser, de se entenderem no tempo, de ser tempo, ter tempo: Ficaremos aqui até quando? Esse é o espaço topológico das infâncias na escola”. E os adultos, os professores, como se entendem em seu ser tempo, ter tempo? Ou será que em sua “maioridade” deixam de ser tempo, para apenas ter tempo, controlar e medir o tempo? Para pensar a questão, nos aproximamos ao que Heidegger nos aponta sobre o tempo como temporalidade.

### **5.1.1 O tempo como temporalidade a partir das concepções de Heidegger: perspectivando um olhar outro à infância no universo da Educação Infantil**

Vimos no primeiro capítulo que a resposta dada por Heidegger em relação ao sentido do nosso ser em geral refere-se ao cuidado (*Sorge*), o qual possui a temporalidade como unidade originária em que se estrutura. Heidegger assevera:

[...] Chamamos de *temporalidade* este fenômeno unificador do porvir que atualiza o vigor de ter sido. Somente determinada como temporalidade é que a presença possibilita para si mesma o poder-ser toda em sentido próprio da decisão antecipadora. *Temporalidade desvela-se como sentido da cura propriamente dita* (HEIDEGGER, 2013a, p. 410-411).

Na perspectiva heideggeriana, em nosso ser-aí somos temporalidade. Mas para entendermos isso, é preciso ver como Heidegger vai pensar a relação do tempo, que conhecemos pela medição, como o tempo cronometrado, com a questão da temporalidade. Retomaremos, inicialmente, um pouco do que já vimos.

O ser-aí significa ser-no-mundo, e em sua essência está a existência. Significa ser desde sempre lançado no mundo, pro-jeto, ser e fazer história, lançado em sua existência, tendo-que-ser no mundo que ele

mesmo abre. Por isso, por ter que se responsabilizar em seu ser, ser-áí desvela-se como cuidado (*Sorge*). Contudo, em sua autointerpretação cotidiana, tem a tendência de se compreender a partir do mundo das ocupações e se manter no modo impessoal, na posição de algo contínuo simplesmente dado, um ente entre outros, esquecendo-se de seu modo de ser mais próprio, de seu impessoalmente si-mesmo. Heidegger (2013a, p. 407), nos diz, então, que “A presença é propriamente si-mesma na singularidade originária da decisão silenciosa pronta a angustiar-se”. A angústia mostra-se, assim, um existencial fundamental ao despertar do si-mesmo do ser-áí e à cura (o cuidado). Nas palavras de Heidegger (2013a, p. 407): “Concebida plenamente, a estrutura da cura inclui o fenômeno do si-mesmo. O seu esclarecimento cumpre-se na interpretação do sentido da cura que, como tal foi determinado enquanto totalidade ontológica da presença”.

Como vimos, na maioria das vezes, e numa primeira aproximação, o ser-áí não compreende-se em seu modo próprio, mas impropriamente. Conforme Seibt (2015, p. 94): “[...] temos a tendência de permanecer neste projeto (lançado, fático e compreensivo) em que nascemos e crescemos, dentro do qual moramos, o que acontece inicial e normalmente [...]”. Não criamos, com isso, uma configuração própria à nossa existência, pensando novas ideias, admitindo novos formatos, isto é, nos mantemos nas pressuposições e previsões prévias, no que está pensado e instituído.

[...] O que esperamos já está determinado no presente, na nossa relação e ocupação com as coisas do mundo. Esquecemos o nosso ter-sido, nossa faticidade, o estar-sendo a partir do passado e fechamo-nos para nós mesmos e para a decisão em relação ao vir-a-ser. O que esperamos de nós mesmos vem de nossa relação com as coisas presentes, dos nossos envolvimento, das expectativas que pesam sobre nós a partir da impessoalidade do ‘se’ (SEIBT, 2015, p. 95).

O que o autor expõe nos leva a refletir nosso modo de sermos aprisionados nos moldes tradicionais, facilitando as coisas para nós mesmos, em meio aos conceitos instituídos e meramente transmitidos; e ao que viemos tratando ao refletir nossa questão central, a saber, pensar a liberação do conceito de infância. Além disso, nos remete diretamente à questão do tempo como algo que controla nossa realidade.

O tempo, por certo, mostra-se de extrema importância nas considerações de Heidegger. O filósofo dirá que o termo “temporalidade”, conforme já expressamos, abriga a estrutura originária do cuidado (*Sorge*). Contudo, Heidegger (2013a, p. 411) indica que o uso terminológico desse termo, temporalidade, “[...] deve, de início, manter distantes os significados impostos pelo conceito vulgar de tempo, como ‘futuro’, ‘passado’ e ‘presente’”. Isto devido a estes termos nascerem da compreensão imprópria de tempo. Essa compreensão vulgar consiste num fenômeno autêntico, mas derivado da temporalidade imprópria, a qual possui sua própria origem. Heidegger (2013a, p. 413) nos aponta, ainda, que “[...] Temporalidade é o ‘fora de si’, em si e para si mesmo originário. Chamaremos, pois, os fenômenos caracterizados de porvir, vigor de ter sido e atualidade de ekstases da temporalidade [...]”. Seibt (2015) colabora para pensarmos a questão posta por Heidegger, na qual pensamos não mais no tempo em sentido vulgar que abrange o passado, presente e futuro, mas na temporalidade e os ekstases, nos indicando que,

[...] Originariamente, não temos, por exemplo, cinco minutos (tempo medido) separando a pessoa do início das aulas. Temos um ‘ainda não’, um ‘já foi’, mas que não são contabilizados por meio de uma sucessão de agoras. Tempo originário, próprio ou temporalidade refere-se ao que acontece numa relação entre antes, agora e depois, sem que isso implique uma medida que permita o controle e objetificação do tempo (SEIBT, 2015, p. 99).

Pensar dessa forma difere-se de adotar uma noção de ser-aí capturado no presente, percorrendo o tempo imune, ou seja, sem passado ou futuro, sem história (só o homem é e faz história), tal qual os outros entes, que não são no modo do ser-aí, não existem. Neste sentido, “Estamos abertos então no presente, pela memória do passado, do já-ter-sido, mas porque ainda estamos abertos para o vir-a-ser” (SEIBT, 2015, p. 92). É, por isso que dissemos que somos temporalidade, ou seja, que nossa existência só é possível como temporalidade e, assim sendo, precisamos pensar o tempo para além do tempo cronometrado, medido, objetificado e objetificador, como meio de aprisionar, controlar a realidade. Fazemos isso para fugir de nossa finitude, do incontrolável e imprevisto, e isto não é por si só o problema, visto que o fazendo nos permitimos estar mais seguros no mundo. A questão está em nosso esquecimento disso, o que acarreta na impossibilitação de novos modos

de ser, no fechamento, no acabamento, que nos faz perder de vista a abertura para o acontecimento, para um projetar-se dentro do mundo e suas possibilidades, pois pensamos a realidade somente a partir desse tempo presente, sem a memória do passado e a abertura do porvir.

Tratando da questão do tempo e seu controle, ocorre-nos pensar no fragmento 52 de Heráclito, que, em tradução de Emmanuel Carneiro Leão, nos diz que: “O tempo é uma criança criando, jogando o jogo de pedras; vigência de criança” (HERÁCLITO *in* LEÃO, 1980, p. 82). Já discutimos no decorrer do texto, tal qual no item 3.2 do terceiro capítulo, quando (re)pensamos o conceito de infância junto a René Schérer, a questão do inacabamento, da incompletude do ser humano. Vimos que a criança é vista como o menor, o mais fraco, um ser em formação, sendo que a Educação visa sua completude, o acabamento que já está no adulto, tido como o maior, o mais potente. Mediante o que apontamos sobre o tempo cronometrado e aprisionado pelo adulto, que esquece-se de que é temporalidade, e o que está exposto no fragmento 52 de Heráclito, pensemos na potência que há na incompletude das crianças para a criação, para o novo. No seu tempo de infância, não há, ainda, o fechamento para o acontecimento, mas há um “ser tempo” que em seu modo de lidar com o tempo não se preocupa em aprisioná-lo, há um projetar-se dentro do mundo e suas infinitas possibilidades, o que vai perdendo-se com a busca da completude, do acabamento.

Com esta explanação, já podemos questionar novamente: Em que medida “somos” tempo e não apenas “temos” tempo? Vimos que para “ser” tempo, temporalidade, precisamos ir além do sentido vulgar do tempo, do “ter” tempo (uma forma de entificar o tempo, capturá-lo) e pensarmos em nossa finitude e abertura de possibilidades. E o que abre as possibilidades? Conforme Heidegger (2013a, p. 408) “[...] O projetar abre possibilidades, isto é, o que possibilita”. Uma abertura, então, que possibilita o projetado, o qual por sua vez consiste no ser do ser-aí, enquanto o aberto no poder ser todo em sentido próprio, que o constitui, sendo isto que possibilita a constituição do ser como cuidado (*Sorge*). Por isso, que designa-se a temporalidade como o sentido do cuidado. E daí, também, nossa possibilidade de aproximação do “de-morar-se” ao cuidado e à temporalidade. Vimos que “ser” tempo como temporalidade nos possibilita o poder ser todo em sentido próprio, o que se dá num meditar junto às coisas, ser-aí num tempo de-morado, concentrando sentidos, e não numa forma automática, mecânica, de estar junto às coisas “tendo” o tempo, capturando-o num passar de horas, minutos e segundos ou passado, presente e futuro, fatiando o tempo para tê-lo. Perguntamo-

nos, pois, em que medida o professor da Educação Infantil tem se “demorado” junto à infância?

A partir das considerações postas, talvez possamos possibilitar um olhar outro ao professor no universo da Educação Infantil, por meio de algumas perguntas que não buscam respostas, mas a abertura às possibilidades do pensar, do filosofar. Como se dão as relações e práticas pedagógicas no encontro formativo com as crianças em suas infâncias no universo da Educação Infantil? Admite-se um “ser tempo” e um “ter tempo”? Que olhares e atitudes são lançados aos momentos de fuga das crianças, quando em seu “ser tempo” assustam-se e surpreendem, abalando o modo prescritivo a que são submetidas pelo “ter tempo”? E o “de-morar-se”, acontece? Quem precisa de-morar-se; as crianças, que estão ali muito mais inteiras (a perguntar-se quanto tempo ficarão ali), ou o professor, que tem suas práticas perspectivadas pelo sistema educacional, pelas imposições da sociedade, pelas medidas de tempo?

### **5.1.2 O tédio (o tempo longo) e a Educação Infantil: por que queremos ter tempo, mas matamos esse tempo longo?**

Heidegger (2015) expressa que, segundo os usos linguísticos alemães, o tédio significa “ter um tempo longo”. Tédio é uma tonalidade afetiva fundamental do filosofar. Logo, o tédio (*die Langeweile*) indica uma relação com o tempo. Por isso, o tédio e a pergunta por ele conduzem-nos até o problema do tempo (HEIDEGGER, 2015, p. 106-107).

Como veremos, assim que o tempo ganha extensão no interior do tédio, o matamos para nos tornarmos senhores dele. Desejamos um tempo longo, mas matamos o tempo longo por não suportá-lo. Não queremos nenhum tempo longo, entretanto o temos. Queremos nos evadir dele. Mas é preciso deixá-lo acordar de seu adormecimento e filosofar, pensar radicalmente o que nos toca.

Como as coisas nos tocam? Como a infância nos toca? É preciso perceber que o tempo encontra-se para nós em uma relação com o tédio. Conforme Heidegger, “[...] o tédio é a tonalidade afetiva fundamental de nosso filosofar no qual desenvolvemos as três perguntas pelo mundo, pela finitude e pela singularização [...]” (HEIDEGGER, 2015, p. 107). O filósofo nos indica que o tédio pertence àquelas tonalidades afetivas que afugentamos, não deixamos que nos afinem, ou seja, o tédio que nos entedia, provoca-nos desconforto, e “[...] Talvez seja o mais essencial: aquele tédio que não nos anima nem desanima e que, porém, nos afina de um tal modo que não parece que estamos afinados” (HEIDEGGER, 2015,

p. 108). Estar afinado quer dizer ser tocado, aberto a algo. É esse tédio que nos levará ao tédio profundo na concepção de Heidegger e, desse modo, deve tornar-se essencial, isto se não reagirmos sempre a ele para nos protegermos, isto é, se não nos colocarmos em contraposição a ele. Heidegger expressa:

[...] E é isto que precisamos primeiramente aprender: este *não-se-contrapor-imediatamente, mas deixá-lo ressoar*. Mas como devemos abrir espaço para este tédio inicialmente inessencial e inapreensível? Somente através do fato de não estarmos contra ele, mas de nos aproximarmos dele e de deixarmos que ele nos diga o que quer afinal, o que se passa com ele afinal [...] (HEIDEGGER, 2015, p. 108-109).

Heidegger prossegue nos indicando que para compreender o tédio como uma tonalidade afetiva fundamental, deve-se partir da determinação essencial do que entedia; essa determinação essencial, por sua vez, consiste no que transforma algo entediante no que é, quando ele é entediante. Por exemplo, algo entediante pode ser: um livro, um espetáculo, uma aula, mas isso não é o próprio tédio, a tarefa que não finda. Algo do tédio vem ao nosso encontro, encontro das coisas mesmas: o entediante que deixa brotar o entediar-se. O tédio está muito mais do lado de fora, se deixa brotar e entediar-se e se introduz de fora furtivamente em nós, ou seja, as coisas mesmas, os homens, os eventos, as regiões, podem se tornar entediantes. Mas por que essa pessoa ou esta coisa nos entedia? Isso é da ordem do mistério, um enigma que não podemos evidenciar. Mas é preciso manter a pergunta, não nos esquivarmos do fato de achar as coisas mesmas entediantes (HEIDEGGER, 2015, p. 109-110).

Neste sentido, o caráter entediante tanto pertence ao objeto quanto está ligado ao sujeito, pois nós atribuímos, com o uso por nós empreendido, propriedades afinadoras, tais como: entediante, sereno, triste; as quais derivam diretamente do sujeito e de seus estados. Segundo Heidegger (2015, p. 113): “[...] As tonalidade afetivas, que as coisas provocam em nós, são por nós transportadas em seguida até as próprias coisas [...]”. Nós doamos sentido às coisas, transportamos sentidos; daí pensarmos a possibilidade de um tempo longo que concentre sentidos, de um possível “de-morar-se”. Sentimos algo junto às coisas, porque as nomeamos dessa maneira e não de outra. O filósofo sinaliza que “[...]”

Caracteres como entediante, são, portanto, pertencentes ao objeto e, contudo, retirados do sujeito” (HEIDEGGER, 2015, p. 114). Isto quer dizer que o tédio apresenta uma essência em parte objetiva e em parte subjetiva, com aspectos indissociáveis, relacionais entre sujeito-objeto. O que Heidegger quer acentuar com isto? A ligação do entediante com o sujeito.

Mas, o que caracteriza esse entediante? Na visão de Heidegger, esse entediante é algo que se arrasta, o que significa que não nos prende, não conseguimos atribuir o sentido necessário para não nos enfadar. Não nos toma. No exemplo de um livro, podemos estar entregues à leitura, mas não tomados por ela. Só estamos sendo mantidos junto a ela. Então, o entediante é algo aborrecedor, que não nos preenche, e, por isso, somos largados vazios. Assim, pode-se dizer que o entediante é algo que nos detém e nos larga vazios. Por conseguinte, somos arrastados até o interior de uma tonalidade afetiva que queremos ver reprimida (HEIDEGGER, 2015, p. 115).

Conforme vimos, o tédio é algo que nos afina desta ou daquela maneira. Ser entediado é entediar-se com e junto a algo. O entediante e o que está entediando são algo que nos desconforta, portanto, é algo de que queremos nos livrar, não queremos deixar surgir, e isto quer dizer: o tédio se revelará originariamente aí onde nos livramos dele. Heidegger assevera que:

[...] Isto acontece onde criamos para nós um tempo curto em contraposição ao tempo longo do tédio: onde, com este intuito, *passamos o tempo* a cada vez, desta ou daquela maneira. Exatamente aí onde nos contrapomos a ele, ao tédio é preciso que ele queira se afirmar: aí, onde ele entra em cena de tal maneira, é preciso que ele se *nos imponha* em sua essência (HEIDEGGER, 2015, p. 121).

O passatempo é, então, essa forma que encontramos de nos livrar do tédio, mas precisamos nos atentar que é neste estado que alcançamos a postura correta, na qual o tédio “[...] *vem ao nosso encontro sem disfarces*” (HEIDEGGER, 2015, p. 121). Não é possível, portanto, transformar o tédio, como um estado que vem à tona por si mesmo, em um objeto de consideração, mas precisamos torná-lo do modo como nos movemos nele, isto é, do modo como buscamos simultaneamente nos livrar dele, no passatempo. E isto quer dizer, conforme vimos no decorrer do texto, que nos movemos no modo impessoal, não vamos às coisas



mesmas; isto é, permanecemos imersos em meio às ocupações e aos conceitos meramente transmitidos facilitando as coisas para nós mesmos, numa fuga de si-próprios que nos é inerente. E o que quer dizer ir à coisa mesma? Tornar a coisa familiar, estar com ela, torná-la menos velada, sim, pois na concepção heideggeriana o velamento e o desvelamento são indissociáveis; algo sempre fica velado.

Só temos o tédio, conforme indicado, à medida que nos movemos em meio ao empenho em nos livrarmos dele pelo passatempo. É no §23 de “Os Conceitos Fundamentais da Metafísica” que Heidegger aborda a questão do passatempo e do ser-entediado, apontando que buscamos nos livrar do tédio através de um passatempo que não nos ocorreria se o tédio não tivesse aí instalado e entrado em cena. Esse passatempo é requerido por nós a partir e contra um determinado tédio. Heidegger se utiliza da etimologia da palavra “passatempo” (*Zeitvertreib*) que significa, segundo a tradução de Casanova, “matar o tempo” (CASANOVA, 2015, p. 124).

Analogamente à situação apresentada por Heidegger no parágrafo citado, em que uma pessoa passa o tempo entediada em uma estação de trem, sem muitos atrativos, aguardando o horário de partida, pensemos nós em aula: em que medida o tédio está presente no contexto da Educação Infantil? Imaginemos, pois, um professor que aguarda a chegada dos pais para buscarem as crianças às 11h30min da manhã. São 11h00min horas e as crianças já realizaram todas as atividades ditas principais do dia e, num passatempo, lhes são entregues os blocos de construção ou massinhas de modelar, por exemplo. O relógio marca 11h10min, e as crianças já se mostram impacientes. Nesta situação, muitas vezes, em que não há mais interesse pelos materiais, a criança joga os mesmos ou os ignora, não quer brincar do “mesmo”, termina, muitas vezes, entrando em conflito com colegas e ao professor cabe lidar com esses infundáveis vinte minutos restantes.

Olha-se para o relógio e só se quer que o tempo passe, por estar-se enfadado com a espera, a qual pode ter o caráter do tédio (mas não obrigatoriamente). Heidegger (2015, p. 125) destaca que: “A impaciência diz muito mais respeito ao modo como queremos nos assenhorar do tédio e ao fato de frequentemente não estarmos em condições de nos assenhorar dele”. Assim, o próprio passatempo tem este caráter peculiar de uma inquietude que traz consigo a impaciência. Não é algo novo nas discussões na área educacional a percepção de que muitos professores mostram-se aflitos, adoecidos e até mesmo desanimados com as dificuldades que enfrentam, devido, em grande medida, à desmotivação, desinteresse e suposta indisciplina das crianças, fato este que vem ocupando pesquisas e preocupando os profissionais da educação. Barbosa

(2013) nos indica que a depressão é facilmente usada para expressar o estado dos professores. Já Sodelli (2008) nos sinaliza, por via de outros estudiosos, a insatisfação e decepção tanto de professores quanto de alunos, com as experiências vazias de sentido, no contexto escolar. A situação apresentada do professor que aguarda a chegada dos pais pode ser uma situação cotidiana e banal, totalmente espontânea de passatempo. Do que nos livramos aí propriamente? Nós matamos o tempo. Mas o que significa esse matar o tempo? Significa estimulá-lo, impeli-lo a avançar, significa aligeirar o tempo. Fazê-lo passar rápido como um modo de nos livrarmos do próprio modo como estamos ali. Heidegger assevera que este “matar o tempo” é em si propriamente matar o tédio, e matar significa agora expulsar, dissipar. “O passatempo é *uma expulsão do tédio: uma expulsão que se perfaz através de um estímulo do tempo*” (HEIDEGGER, 2015, p. 124).

Evadimo-nos do tédio, fugimos dele, estando todo o tempo, consciente ou inconscientemente, empenhados em passar o tempo, acolhendo com esmero as ocupações mais importantes e essenciais, mesmo que elas somente preencham nosso tempo. Isto significa dizer que nós o adormecemos constantemente, pois não queremos deixá-lo despertar. Isso porque, segundo Heidegger, ele já está desperto. O filósofo assevera que “[...] O despertar dessa tonalidade afetiva fundamental não significa primeiramente acordá-la, mas *deixá-la estar acordada, protegê-la frente ao adormecimento [...]*” (HEIDEGGER, 2015, p. 104). Todavia, não é um horizonte fácil de lidar, ou seja, não é algo fácil de conseguir, pois temos que nos haver com a presença de algo estranho, temos que saber lidar com isso, que nos leva muitas vezes ao adoecimento. Todo o comportamento humano busca passatempos para não deixar o tédio aparecer, espantando-o e adormecendo-o, contudo, como continua Heidegger, “[...] *Nós devemos deixá-lo acordar!*” (2015, p. 104).

Barbosa (2012), abordando a questão do tempo do capital presente nas escolas de Educação Infantil nos últimos tempos como uma pedagogia invisível, indica sua manifestação pela queixa dos professores em relação à falta de tempo e pela pressa no cotidiano. Conforme a autora, seria preciso tempo para criar narrativas e vivê-lo com intensidade e sentido e não apenas como algo que passa. Barbosa expressa, ainda, que a escola é um lugar de muitos encontros de pessoas, de concepções, de futuros, havendo, com isto, a necessidade da construção desses encontros, por meio de “[...] um tempo longo, assim como a participação de todos na definição dos usos do tempo que se realiza no cotidiano da escola” (BARBOSA, 2012, p. 10). Vemos, então, exposta a necessidade do

tempo longo (*Langeweile*)<sup>21</sup>, o que demanda escuta e atenção a nós mesmos e ao outro com quem convivemos, para que possam ser vislumbrados esses encontros, a possibilidade de narrativas e o rompimento dessa pressa, dessa aceleração do tempo em contrapartida à queixa da falta de tempo.

Perguntemo-nos, novamente: em que medida os professores estão entediados e não se dão conta? Como vimos, “matar o tempo” significa a pressa, o esquecimento de sermos aqueles que caminham, do próprio caminhar, do narrar, pois o que se quer é chegar lá no fim, no resultado, e esquece-se o processo. Contra este esquecimento, vale, pois, começarmos a pensar o passatempo, visto que é um sinalizador de como pensar esse caminhar, esse embate que travamos com o tempo. Heidegger explicita que:

O passatempo é um abreviador que estimula temporalmente o tempo que quer se tornar longo; ele traz consigo uma intervenção no tempo, travando *um embate com o tempo*. Nós precisamos recomençar agora a partir daí e perguntar o que acontece neste caso com o tempo, como nos portamos em relação ao tempo e coisas do gênero (HEIDEGGER, 2015, p. 128).

O que fazemos é nos defender contra o curso do tempo, que para nós é lento demais, e nos mantém presos ao tédio. Será que poderíamos aproximar essa tonalidade afetiva fundamental, o tédio, ao “de-morar-se”? Tédio, como vimos, significa tempo longo, o tempo da solidão, de estarmos conosco mesmos, o que hoje vai contra os ditames, visto que não suportamos a solidão, queremos a ocupação, os passatempos. Mas deveria ser o contrário, visto que é nesses momentos que meditamos e estamos com nós mesmos, cuidando de ser-aí, algo que demanda a nossa “pre-sença” junto ao mundo, junto às coisas, aos demais seres humanos, às crianças; demanda, talvez, um “de-morar-se”. Portanto, essa aproximação nos parece importante ao pensarmos um ser/estar aí com os demais, cuidando e concentrando sentidos a esta relação.

---

<sup>21</sup> Conforme vimos elaborando, à luz do horizonte filosófico de Heidegger ou, especialmente a nota 1, do §19, d’Os conceitos fundamentais da Metafísica: Mundo-Finitude-Solidão.

## 5.2 O CUIDADO (*SORGE*) E A RESPONSABILIDADE (*VERANTWORTUNG*): CUIDAR DE SER-COM (*MIT-SEIN*) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Já empreendemos, no item 2.4 do segundo capítulo, a apresentação de alguns aspectos explicitados por Heidegger acerca do *Sorge* (o cuidado, a cura). Neste momento, retomaremos a questão, com o intuito de pensar o “cuidar de ser-com” (*Mit-sein*), em sua relação com o demorar-se, no universo da Educação Infantil.

Apoiamo-nos em Weber (2014), que expressa a permanência do cuidado (*Sorge*) nas distintas fases de Heidegger, justificando a questão por meio da própria explanação do filósofo de que o ser-aí é cuidado, isto em “Ser e Tempo”, bem como quando ele diz, em seu texto “A Questão da Técnica”, exposto na obra “Ensaio e Conferências” (2012), sobre a dignidade da essência do homem que está em proteger e guardar nesta terra, o des-encobrimento e, com ele, o encobrimento. Assegura Weber (2014, p. 103), então, que “[...] Proteger e guardar é outro modo de dizer cuidado”. Isto é importante porque, no presente texto, também pensamos o cuidado em sua relação com o “de-morar-se”, o que encontramos no pensamento do chamado segundo Heidegger. Weber nos aponta, ainda, que,

[...] o cuidado não implica meramente um abandono ao cotidiano, pois o mero abandono ao cotidiano, como mostrado em *Ser e Tempo*, revela um modo inautêntico de ser. A temporalidade inerente ao cuidado mostra a totalidade da vigência do tempo no ser-aí, enquanto facticidade (passado), a decadência (presente) e a existencialidade (futuro). O presente é compreendido enquanto decadência pelo fato de ser aí justamente que o cuidado deve vigor, instaurando uma relação autêntica com o mundo e consigo próprio [...] (WEBER, 2014, p. 102).

Esse mero abandono diz respeito ao modo impessoal e ao aprisionamento na tradição, do que já tratamos, condições inerentes à nossa existência, em que não meditamos sobre os conceitos, modos de ser, crenças, hábitos instituídos, o que pode-se nivelar à ausência de cuidado. Por isso, conforme já pontuamos, o cuidado perpassa o “de-morar-se”, numa forma de atenção, meditação, um concentrar sentidos, e, tudo isto faz-se necessário ao cuidar de ser-com. Somos desde sempre ser-

com, pois existimos num mundo compartilhado desde que nascemos. As palavras de Heidegger evidenciam esta relação homem-mundo: “[...] o homem não é apenas uma parte do mundo, mas é senhor e servo deste mundo, à medida que o ‘possui’ [...]” (2015, p. 230). Mas, no modo impessoal, acabamos por nos desresponsabilizar com os outros, com o mundo e, assim, com nós mesmos, visto que nós somos os formadores do mundo, sendo aí que o cuidado deve viger. Escudero (2009), nos auxilia a pensarmos essa relação do ser-com (*Mit-sein*) com a questão do cuidado (*Sorge*), indicando que:

La estructura ontológica del *Mitsein* indica esa mutua reciprocidade entre el Dasein e los otros. Y esos otros que comparecen cooriginariamente em el mundo circundante no son objetos de la ocupación (*Besorgen*) como los útiles (*Zeug*), sino individuos por los que se preocupa el Dasein em la modalidade de la solitudine (*Füesorge*) (ESCUADERO, 2009, p. 130).

O cuidado, conforme já tratamos, tem como sentido a temporalidade, sendo pela angústia que esta chega à consciência do homem, quando, então, nos damos conta de que somos finitos e lançados no mundo. Conforme Loparic:

O ter-que-ser não nos é prescrito por uma lei moral. Nos é imposto pelo nosso ser ele mesmo. [...] Somos *lançados* no mundo com essa carga, sem explicação possível. Como acedemos a esse tipo extraordinário de *dadidade*? Pelo chamado da voz da consciência, ouvida no *silêncio* disposto para a *angústia*. Voz que é do nosso cuidado para com o nosso ser, revelando esse ser como culpa/dívida, justamente, portanto, como um ter-que-ser até não poder mais ser, até a morte [...] (LOPARIC, 2003, p. 20).

Este ser-para-a-morte refere-se à possibilidade da impossibilidade, do nada. É assim, sentindo-se culpado e em dívida diante do nada, que o homem pode ver-se com responsabilidade (*Verantwortung*) em ter-que-ser responsável por tudo e para com todos, responsável em cuidar de ser-com.

[...] Responsável, não *em termos* de valores e normas, já que o ser-para-a-morte revelado na consciência da culpa desrealiza toda medida, mas *pelos* valores e normas. Responsável no sentido de ser, ele mesmo, a “condição de possibilidade” do “moralmente” bom e mau [...] (LOPARIC, 2004, p. 63-64).

Pensemos então, no horizonte de nossa pesquisa: Como o professor pode sentir-se responsável, cuidar de ser-com, no universo da Educação Infantil? Loparic nos auxilia a pensar a questão, ao pontuar que Heidegger redefine o conceito de dever, bem como, o de agir. Vejamos o que ele aponta:

[...] Em *Ser e Tempo*, agir não significa mais produzir efeitos. Significa, antes, deixar surgir o ente casual na situação do momento. Coisa alguma requer, a rigor, ser feita presente, ser produzida. Agir, é antes, implementar sentidos nadificáveis no aí, semelhante ao brincar e ao fazer arte. De um agir órfão da razão suficiente. De um agir apenas por culpa diante do não ser [...] (LOPARIC, 2004, p. 63).

Mas, qual a importância desse apontamento à nossa questão? Antes de qualquer coisa, isto é importante por nos fazer ver que este agir não consiste em algo que se possa “produzir”, mas sim, significa um “deixar surgir”, o que podemos aproximar ao “de-morar-se”. Um ser-com deixando as coisas libertas, apaziguadas consigo mesmas, reconduzidas à sua essência, órfãos de razão suficiente, de pressupostos teóricos, pode-se dizer, implementando sentidos nadificáveis no aí, concentrando sentidos, meditando. Um cuidar de ser-com, sabendo-se em dívida diante do ser, visto que nossa tendência é fugirmos de ser-si-próprio, de nossa finitude, vivendo na impessoalidade.

Segundo Loparic (2003), Heidegger vai formular a responsabilidade (*Verantwortung*) humana à luz da diferença ontológica. E o que vem a ser essa diferença ontológica? O autor expressa que, sendo uma réplica de nada, que aparece com a angústia,

[...] a diferença entre poder não-mais-ser e ainda-estar-aí-no-mundo. É desse hiato temporal-acontecencial entre ainda-sim e não-mais,

constitutivo do ser humano, que se origina a *urgência* de o homem decidir sobre o sentido da presença como tal. A mesma distância íntima de si, esquecida no dia-a-dia, subjaz a todas as outras perguntas que possam vir a pesar sobre ele. O *interesse* em responder ao sentido do ser diz respeito, portanto, a uma não-identidade fundadora, chamada por Heidegger de “diferença ontológica”. Ter que *responder* pelo sentido do ser significa, na origem, ter que se haver com essa “cisão” (LOPARIC, 2003, p. 35).

Heidegger, ao mesmo tempo em que introduz os diferentes sentidos do ser, também descobre os diferentes sentidos de responsabilidade, recolocando-os de maneira nova. Assim, inicia a desconstrução das interpretações tradicionais, mostrando que “[...] A obrigação baseada em leis, tradicionalmente considerada como primária, deve ser desconstruída. O lugar de origem da ‘ditadura’ da lei não é a natureza humana, mas um determinado sentido do ser projetado pelo ser humano: o ser presentidade [...]” (LOPARIC, 2003, p. 37). Ser presentidade significa ser-aí, ser-com. Mas essa desconstrução, mesmo mudando radicalmente os sentidos desse termo – responsabilidade - na linguagem cotidiana e na filosofia, ainda assim serve de ponto de partida para discussões relevantes às relações humanas concretas. Conforme assevera Loparic:

[...] a responsabilidade de preservar a diferença ontológica se desdobra, por seu turno, em *outras* responsabilidades. Essas outras responsabilidades situam-se em dois níveis, um ontológico e o outro ôntico. No nível ontológico, o homem tem que cuidar dos diferentes sentidos da presença dos entes no seu todo. No nível ôntico, ele tem que ocupar-se e preocupar-se com os entes eles mesmos. O cuidado (*Sorge*) para com a transcendência torna-se, no nível ôntico, cuidado para com os diferentes mundos-projetos que, por seu turno, nos impõem tarefas referentes aos outros seres humanos e as que dizem respeito às coisas intramundanas [...] (LOPARIC, 2003, p. 37).

Vemos acentuado nesta explanação o cuidado (*Sorge*), um cuidar de ser/estar-com, o que se dá quando percebemos as diferenças, os

diferentes mundo-projetos, ao compartilharmos o mundo. Pensemos, então, na importância dessa questão aos professores. Daí nossa recorrente alusão ao “de-morar-se”, um meditar junto ao outro que, diferente de uma ação que envolve o efeito, o produzir algo no outro em busca de resultados, ou de uma relação sujeito-objeto, propõe uma relação autoformativa, um cuidar de si e do outro.

Neste sentido, concordamos com Lima (2017), ao questionar o ato de educar e acentuar a importância da escola. Conforme a autora:

Há tempos, busquei em alguns textos meus traduzir essa relação de infância e experiência para provocar essa pergunta necessária que insisto em repetir: quem educa a quem? E agora invisto nessa possibilidade de pensarmos que educar tem a ver com a produção de sentidos, e, portanto, inevitavelmente essa produção na escola, é marcada pelo encontro entre gerações. A interdependência entre crianças e adultos, numa contínua busca de sentidos, faz da escola um lugar a ser habitado e até defendido [...] (LIMA, 2017, p. 309).

Quem educa quem? Perguntamos, também, nós... Essa produção de sentidos, concentração de sentidos, pode dar-se num de-morar-se, estar/ser-aí, ser-com os outros seres humanos, as coisas, ocupando-se e preocupando-se. E a escola, pode ser um lugar a ser habitado e defendido? Lançar um olhar a esta questão também nos parece profícuo, visto que tantas críticas a escola sofre na atualidade, conforme dizem Jan Masschelein e Maarten Simons (2013) em sua defesa da escola. Neste sentido, tentaremos uma aproximação dos escritos desses autores ao horizonte heideggeriano.

### 5.3 EM DEFESA DE UMA ESCOLA QUE SE ‘DE-MORA’ NA INFÂNCIA: AS CONTRIBUIÇÕES DE MASSCHELEIN E SIMONS NUMA TENTATIVA DE APROXIMAÇÃO AO HORIZONTE HEIDEGGERIANO

A filosofia precisa nos ajudar a recolocar problemas, enfrentá-los. Para tanto, é preciso colocar-se enquanto filosofar, enquanto uma existência filosofante, Heidegger (2015, p. 31) diz: “[...] O próprio filosofar é muito mais um modo fundamental do ser-aí [...]”. Nossa pesquisa acadêmica parte de um problema filosófico: pensar a liberação



do conceito de infância, apresentando aportes ao universo da Educação Infantil. Vejamos os contributos que nos apresentam Jan Masschelein e Maarten Simons, em sua defesa da escola como a *skholé*, literalmente o tempo livre, traduzido para o latim como ócio. Salientamos, ainda, que o termo latino *schola* designa o lugar ou estabelecimento público destinado ao ensino. Notemos, pois, uma questão: tal qual nós pensamos a liberação do conceito de infância, os autores pensam essa liberação do conceito de escola.

Destacamos que é nos referindo a esta escola (tempo livre) defendida pelos autores em sua obra que, ao expressarmos os termos escola e alunos nos escritos que seguem, pensaremos também nas crianças da Educação Infantil. Porém, deixaremos certa ressalva, pois bem sabemos que no segmento da Educação Infantil ainda persiste uma educação ora voltada ao assistencialismo, ora à escolarização precoce. Assim, a Educação Infantil há tempos vem travando uma luta por sua identidade própria, que corresponda às especificidades das crianças deste segmento<sup>22</sup>. Por outro lado, há os alunos do Ensino Fundamental que, bruscamente, são aprisionados numa condição em que deixam de ser crianças da Educação Infantil, para serem alunos nas escolas atuais, as quais, conforme os autores, não mais são do tempo livre.

Para os autores do livro “Em Defesa da Escola: Uma Questão Pública” (2013), Masschelein e Simons, a escola como uma invenção histórica pode desaparecer, bem como ser reinventada, sendo isto o que veem enquanto seu desafio e responsabilidade no momento atual. Segundo os autores (2013, p. 11): “Reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer tempo livre e para reunir os jovens em torno de uma coisa comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração”. Esta tese dos autores traz a questão central de sua proposta: pensar o tempo livre (*Skholé*). Neste sentido, vale apontarmos que, para os autores, o tempo livre

[...] transforma o conhecimento, as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o potencial para

---

<sup>22</sup> Não adentraremos aqui nos estudos que envolvem a identidade e especificidades da Educação Infantil. Para tanto, sinalizamos os apontamentos que envolvem a questão em: Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender / Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC /SEB, 2016 (Coleção Leitura e escrita na educação infantil).

dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 10).

Dentre as acusações, demandas e posições que são recorrentemente dirigidas à escola na atualidade, fazendo com que paire a dúvida sobre seu possível desaparecimento, estão as seguintes questões: a sua alienação, consolidação de poder, corrupção, a desmotivação da juventude, a ineficácia e empregabilidade, além de uma demanda por sua reforma devido à redundância. Quanto às explanações dos autores que buscam a defesa da escola, alguns apontamentos são relevantes, vejamos:

a) A escola não está alienada, devendo suspender ou dissociar certos laços com a família dos alunos e o ambiente social, por um lado, e com a sociedade, por outro, a fim de apresentar o mundo aos alunos de uma maneira interessante e envolvente;

b) os autores não negam sua corrupção, mas argumentam que tentativas ocorrem porque a elite cultural, ou geração mais velha, a qual trata a sociedade como sua propriedade, busca domar o potencial distinto e radical que é exclusivo do escolar em si mesmo;

c) quanto à desmotivação dos jovens, eles argumentam que a escola não é sobre o bem-estar, terapias ou satisfação de necessidades, mas eles argumentam que a escola é essencialmente conservadora e consiste no professor como um representante da geração mais velha, no currículo como as expectativas cristalizadas da sociedade, e no próprio ensino como a atividade preferida do corpo docente;

d) sobre a acusação de falta de eficácia e empregabilidade, os autores afirmam que a escola “não é um negócio”, cuja ênfase deva se apoiar diretamente sobre a produção de resultados de aprendizagem, obtenção de melhores resultados e níveis de empregabilidade superiores, mas sim expressa uma responsabilidade diferente: o amor pela geração de jovens como uma “nova” geração (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, pp. 14-17).

Os autores enfatizam que a escola é única, pois apesar de não estar separada da sociedade, promove a suspensão escolástica e profanação pela qual o mundo é aberto (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 45). É neste espaço/tempo que a formação, no sentido de uma orientação dos alunos para o mundo e como ele é construído para existir no sujeito ou na matéria, ocorre. Essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção,

ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo. Neste sentido, nos aproximamos do pensamento de Heidegger sobre o ser-no-mundo. Giacoia Jr (2013), ao apresentar as linhas do pensamento heideggeriano, nos aponta que ser-no-mundo é antes de tudo abertura, ou seja, o ser abre o mundo, dando-lhe sentidos, lidando com as coisas, mantendo uma relação com elas enquanto utensílios ou relacionando-se com as pessoas num modo de ser-com, de compartilhar.

De acordo com Masschelein e Simons, a escola abre o mundo aos alunos, o que não significa apenas vir a conhecer o mundo, mas também se refere ao modo como o fechado no mundo – isto é, a maneira determinada em que o mundo deve ser compreendido e usado, ou a maneira como ele é realmente usado – é aberto e o próprio mundo é tornado aberto e livre e, portanto, compartilhado e compartilhável, algo interessante ou potencialmente interessante: um objeto de estudo ou prática (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 51). Numa aproximação à questão, referimos o que aponta Heidegger sobre o homem, o qual, enquanto ser-aí, o *Dasein*, formador de mundo, não existe sem mundo e nem mundo sem o ser-aí, sendo que “[...] o mundo é sempre o mundo compartilhado com os outros (HEIDEGGER, 2013a, p. 175). Também Giacoia Jr (2013, p. 74) indica que, para Heidegger, “Existir significa, em sentido radical, cuidar de poder ser no mundo, que é também (e não menos essencialmente) ser-com-os-outros”. Assim, a fenomenologia existencial da obra maior de Heidegger, “Ser e Tempo”, consiste numa ética originária de cuidado de si e de cuidado do mundo. Ambos se interpenetram, de modo indissociável.

Ser-com-o-outro, para Heidegger, significa ser responsável pelo outro, havendo aí uma ética de responsabilidade e cuidado, originariamente e primeiramente posta para consigo e para com o mundo. O ser-aí, o *Dasein* heideggeriano, apenas pode ser pensado a partir desta implicação ética. Por isso, traz consigo uma inclinação a um estar-com (*Mit-sein*). Heidegger mesmo afirma: “A abertura da copresença dos outros, pertence ao ser-com, significa: na compreensão do ser da presença já subsiste uma compreensão dos outros, porque seu ser é ser-com [...]”. Por isso, o professor, junto aos alunos, “com eles”, precisa preservar sua presença no presente, dar escuta e atenção ao que está acontecendo neste jogo que se dá no tempo escolar.

Os autores se aproximam dessa questão do cuidado, do ser-com, bem como do de-morar-se e da concentração de sentidos, ao apontarem que a escola, o lugar do tempo livre, é também um tempo e lugar onde temos um cuidado especial e interesse nas coisas, ou, em outras palavras,

a escola focaliza a nossa atenção em algo. Ela torna-se um tempo/espaço do interesse – do que é compartilhado entre nós, o mundo em si. Os autores expressam que,

[...] Naquele momento, os alunos não são indivíduos com necessidades específicas que escolhem onde eles querem investir seu tempo e energia; eles são expostos ao mundo e convidados a se interessarem por ele; um momento em que a verdadeira comunicação é possível. Sem um mundo não há interesse nem atenção (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 52).

A oportunidade ou experiência de renovar o mundo (a experiência de interesse e de ser capaz de) não está mais ali, ou, dito de outra forma, desaparece assim que as rigorosas necessidades de uma sociedade exigente e do mercado de trabalho são invocadas. A educação torna-se, então, um modo de formação específica, aprendizagem ou aprender a aprender, e não uma questão de formação. A formação – como uma espécie de autoformação ou “entrar em forma” – consiste na verdade, em preparação (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 89). Este apontamento dos autores nos remete à ideia de inacabamento e abertura, do que já tratamos, visto que não se pensa mais numa atitude voltada para um fim, numa relação tradicional entre o sujeito e o objeto, mas numa preparação, num processo que se dará por toda a vida do aluno. Conforme os autores:

[...] é a própria preparação que é importante [...]. A escola, poderíamos dizer, é a preparação em prol da preparação. Esta preparação escolar significa que os jovens “adquirem sua forma”, e isto, significa que eles são habilmente competentes e bem-educados. Essa proficiência e alfabetização não são vazias, não são competências formais; mais exatamente, sempre tomam forma em relação a *algo*, isto é, à matéria (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 89).

O que a escola torna possível, então, é a formação através do estudo e da prática, sendo este um evento aberto de pura preparação, isto é, uma preparação que não tem um propósito pré-determinado além de estar preparado e “em forma”, ou, num sentido mais tradicional, para alcançar uma maturidade bem-educada, puramente especializada (ou

experiente). Estar preparado deve, então, ser distinguido de ser competente e das reivindicações que estão associadas a ele (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 94).

Uma das teses levantadas pelos autores sobre o professor explicita que, enquanto o conhecimento e a competência garantem um tipo de experiência, é a presença, o cuidado e a dedicação que dão expressão à mestria do professor. Ele personifica a matéria de uma determinada maneira e possui presença na sala de aula. Neste sentido, a responsabilidade do professor vai além do fato de serem responsáveis pelo desenvolvimento e crescimento de jovens vidas; reside também no fato de compartilharem o mundo com elas, em suas particularidades. Neste sentido, os autores indicam que:

Essa responsabilidade se traduz nas tarefas de libertar a criança de todas as habilidades que atribuem uma função imediata, explicação ou destino para o que essa criança faz, ou seja “deixar uma criança ser criança”; além disto, tem a tarefa de estimular o interesse, isto é, conceder autoridade às palavras, às coisas e às maneiras de fazer as coisas que estão fora de nossas necessidades individuais e que ajudam a formar tudo o que é partilhado “entre nós” no nosso mundo comum (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, ps. 101-102).

As teses heideggerianas, apresentadas no primeiro capítulo desta dissertação, nos dizem que só o ser humano, o homem, cuja essência é a existência, possui o modo de ser-no-mundo do *Dasein* (o ser-aí, a presença), bem como só o homem é formador de mundo, parecem concordar com Masschelein e Simons, quando afirmam em suas próprias teses a responsabilidade do professor com o mundo e com os jovens. Os autores salientam que é necessário evitar a confusão entre formação e socialização, o que vemos com frequência na Educação Infantil, onde costuma-se dizer que a criança precisa socializar-se, visto que há uma transitividade da vida privada, da esfera particular, da família, para a pública, onde a criança irá aprender a conviver com os outros, sendo este visto como o principal papel da Educação Infantil. Segundo os autores, formar é abrir o mundo e trazer o mundo (palavras, coisas, práticas) para a vida, o que precisa acontecer no tempo escolar, ou seja,

[...] A educação é a concessão de autoridade para o mundo, não só por falar sobre o mundo, mas

também e, sobretudo por dialogar (encontrar, comprometer-se) com ele. Em suma, a tarefa da educação é garantir que o mundo fale com os jovens (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 98).

Ao assumir a responsabilidade pelo mundo como a geração mais velha, sendo isso o que os autores acreditam ser valioso, o professor também assume a responsabilidade pelas crianças e jovens como alunos. Neste sentido, na visão dos autores,

[...] o professor deve soltar e tomar a liberdade de dar qualquer contribuição. Deve permitir que as crianças e os jovens renovem o mundo por meio do estudo e da prática – através da forma como eles interagem com o mundo e dão o seu próprio significado a ele. Não fazer isso – e, nesse caso, dizer “isso é importante, então você tem que lidar com isso dessa maneira” - significaria privar a nova geração da chance renovar o mundo. Isso é, precisamente, o que Hannah Arendt (1961), insiste que os professores se lembrem de quando ela, eloquente e acertadamente, diz que o professor age por amor ao mundo (“isso é importante para nós a velha geração”) e por amor às crianças (“cabe a você, a nova geração, moldar um novo mundo”). Isso é o que constitui a responsabilidade pedagógica do professor (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 103).

Esta explanação dos autores sinaliza a importância desse olhar do professor ao espaço escolar e a esse trânsito da criança da vida privada para a pública. Masschelein e Simons pensam a escola do tempo livre, que não prive a criança de inovar e ser a nova geração no mundo velho. Como já acentuamos anteriormente por meio de Schérer, a escola poderá constituir-se num lugar de declínio, em que as paixões são capturadas em nome da nossa noção de civilidade, caso não se pense uma escola outra e relações outras neste contexto. Heidegger contribui para pensarmos a questão, nos apontando, entre outros pensamentos já apresentados, o “de-morar-se”. Ao pensarmos a liberação do conceito de infância, vimos a importância do de-morar-se junto às coisas, preservando, meditando, resguardando o vigor de essência das coisas, não entificando-as à condição de verdades absolutas, isto é, num único modo de ser. Neste sentido, libertando-as, para além das signi-ficações da palavra e das de-

terminações categoriais dos conceitos, poderemos, talvez, nos distanciar da atitude costumeira e petrificada, transitando com “cuidado” e responsabilidade neste mundo, neste universo da Educação Infantil.





## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso caminhar, é novamente chegada a hora de olharmos nossa trajetória. E o que alcançamos? A liberação do conceito de infância? Aportes à Educação Infantil? Respostas a estas questões por certo não as temos. Temos apenas o nosso próprio caminhar, as nossas reflexões neste processo autoformativo que nos conduziu a olhares outros às questões postas. De nossas reflexões não podemos esperar respostas afirmativas, conclusões. Esperamos apenas um filosofar, um meditar, um trabalho solitário.

Num primeiro momento, buscamos mostrar e pensar a hermenêutica fenomenológica heideggeriana, que adotamos em nossa pesquisa, e se difere sobremaneira do método positivista tradicional, visto que não pretende dar respostas ou um resultado conclusivo, mas sim denota um movimento ao originário, às coisas mesmas, libertas dos condicionamentos e das interpretações tradicionais que as aprisionam num modo único de ser. Um desvelar sabendo-se que há o velamento, e que por isso nunca desvela por completo, apreendendo uma verdade absoluta sobre algo. Neste sentido, a hermenêutica fenomenológica coloca-nos a caminhar em círculos, numa circularidade hermenêutica, em que o processo já é epistemologia, conhecimento e não há mais um método para alcançar algo, um meio para um fim. Neste caminhar, um sujeito oposto a um objeto de conhecimento não tem mais sentido de ser, ou seja, sujeito e objeto se copertencem e esta relação se dá como um modo autoformativo de ser. Heidegger salienta uma volta ao originário que consiste numa experiência na qual podemos experimentar a nós mesmos, sendo que aí reside o processo autoformativo, que é negligenciado na metafísica tradicional, quando um sujeito opera com um objeto, como se este fosse algo à parte e o processo não incluísse o próprio intérprete. A formação humana, então, envolve uma autocompreensão, o que se reflete num modo outro de pensar a prática educativa.

“Pôr o filosofar em curso”, como expressa Heidegger no §2 de sua obra “Introdução à filosofia” (2009), é o que caracteriza nosso caminhar nessa busca de aportes à Educação Infantil. Como acentua Heidegger (2009, p. 4): “Ser homem já significa filosofar [...]”, e só o homem pode filosofar. Porém, como enfatizamos no decorrer do texto, a filosofia reside em nós humanos como que adormecida e precisa ser “re-despertada”, daí ser necessário pôr o filosofar em curso, deixar que a filosofia aconteça em nós. Assim, nesse pensar aportes filosóficos que a hermenêutica fenomenológica e o “demorar-se” possam apresentar à Educação Infantil, também estamos contribuindo à Filosofia, pondo em

curso o filosofar. É nesse sentido que a filosofia perfila-se em nossa pesquisa, como deixamos exposto no primeiro capítulo.

No segundo capítulo, pensamos aportes que o tema do “demorar-se”, encontrado espreado nos escritos de Heidegger, pôde apresentar à nossa pesquisa. Vimos esse demorar-se como uma forma de o homem, o ser-no-mundo, ocupar-se no circundante do mundo que vem ao encontro. Num aprofundamento quanto à etimologia da palavra, abordada como um “de-morar-se”, Heidegger permite-nos pensar neste termo também como um permanecer junto a si meditando, uma ação reflexiva, bem como no vigor essencial existente no habitar dos homens, no construir que preserva e cultiva, no permanecer e “de-morar-se” apaziguado e resguardando sentidos. Com isto, pudemos nos aproximar da questão de nossa pesquisa, refletindo a possibilidade de deixar a infância ao abrigo de sua essência, resguardada, liberta na paz de um abrigo, para que possa ser habitada em toda a sua plenitude. Neste sentido, sugerimos que o cuidado deve perpassar o demorar-se, numa forma de “de-morar-se”, preservando, resguardando o vigor de essência das coisas, não entificando-as à condição de verdades absolutas. Expressamos, então, que é preciso libertá-las para seu ser-próprio de coisas, para além das significações da palavra e das de-terminações categoriais dos conceitos. Sob esta condução, insistimos em questionar: estaria o demorar-se velado na metafísica do conceito de infância corrente ainda na Escola? Em que medida está, hoje, “de-morando” o professor da Educação básica, no sentido da infância?

Nesta linha de pensamento, com os aportes filosóficos da hermenêutica fenomenológica e do “demorar-se”, caminhamos metodologicamente para o terceiro capítulo, no qual abordamos mais especificamente o tema da infância, lançando um olhar para sua historicidade, dizendo do que parece possível, enquanto intérpretes que somos e limitados em nossas compreensões. Algo essencial visto diz respeito à invenção da infância no século XVIII, que estava ligada a um dispositivo pedagógico, havendo com isto um atrelamento dessa pedagogização às práticas sociais não só na escola, mas ocorrendo, também, uma mobilização da sociedade em torno da criança, este outro promissor. Em nosso exercício de filosofar, (re)pensamos o conceito de infância, com vistas a libertá-lo das amarras e dos condicionamentos que o aprisionamento nas interpretações tradicionais pode impor às crianças, as quais habitam a infância em sua plenitude. Ao sugerirmos a liberação do conceito de infância dos modos de pensar cristalizados, que perpassam as práticas pedagógicas no universo da Educação Infantil, de modo algum pretendemos a imposição de um outro modo de pensar. Apoiando-nos no

pensamento de Heidegger, buscamos questionar os métodos tradicionais, libertando o pensamento dos limites que as metodologias e compreensões prévias impõem. Este caminhar nos conduziu ao tema da linguagem, o que nos permitiu perceber que esta é o pronunciamento da fala, sendo por meio desta que o ser-aí, o homem, se pronuncia e mostra-se como um ente sendo no mundo. Ressaltamos, contudo, o limite de nossa pesquisa, ao não adentrarmos na questão da linguagem dos surdos, mudos, visto que esta questão não esteve presente nos estudos do próprio Heidegger. A escuta e o silêncio, na visão heideggeriana, também são constitutivos da fala, o que nos levou a destacarmos que ao professor de Educação Infantil cumpriria a tarefa do esforço de escuta da infância a partir de uma “demora” na temporalidade da criança e seus modos próprios de ser-aí. O exposto levou-nos à reflexão, da necessidade de nos de-mormos a escutar, dar atenção ao que ouvimos e falamos em nossa convivência, pois a compreensão não será maior a depender de muitas falas ouvidas, mas sim pela escuta atenta ao que ouvimos, silenciando para ouvir e concentrando sentidos num cuidado conosco mesmos e em nosso ser-com (*Mit-sein*) os outros.

Com o caminhado preparado e um olhar outro à infância, refletimos, no quarto capítulo, os aportes filosóficos do demorar-se ao universo da Educação Infantil, abordando questões que envolvem o tempo e a temporalidade no pensamento heideggeriano. Vimos que a questão do tempo na escola se inscreve nas pesquisas de estudiosos da área, pois estamos sempre envoltos com as medidas de tempo, com o “ter tempo”. Assim, questionamos: e o “ser tempo”? Na perspectiva heideggeriana, em nosso ser-aí somos temporalidade. Heidegger vai pensar a relação do tempo que conhecemos pela medição, como o tempo cronometrado, com a questão da temporalidade indicando que, por conta de sermos finitos, lançados no mundo, por sermos e fazermos história, nossa existência só é possível como temporalidade. Assim sendo, precisamos pensar o tempo para além do tempo cronometrado, medido, objetificado e objetificador, como meio de aprisionar e controlar a realidade. Fazemos isso como um modo de fuga da nossa condição finita, do incontrolável e do imprevisto. O problema está em nosso esquecimento disso, o que acarreta na impossibilitação de novos modos de ser, o que nos faz perder de vista a abertura para o acontecimento, para um projetar-se dentro do mundo e de suas possibilidades, pois pensamos a realidade somente a partir desse tempo presente, sem a memória do passado e a abertura do porvir.

Neste ponto, voltamos à questão: Em que medida somos tempo e não apenas temos tempo? Vimos que “ser tempo”, ser temporalidade, nos

possibilita o poder ser todo em sentido próprio, o que se dá num meditar junta às coisas, num tempo “de-morado”, concentrando sentidos, e não numa forma automática, de estar/ser junto às coisas “tendo” o tempo, capturando-o. Perguntamo-nos, então: e o professor da Educação Infantil, tem se de-morado junto à infância? O “de-morar-se” acontece? Quem precisa “de-morar-se” na escola?

Em nosso filosofar sobre o tempo, abordamos a questão do tédio (o tempo longo), a tonalidade afetiva fundamental na concepção heideggeriana, que nos entedia, nos provoca desconforto e, todavia, nos afina, o que quer dizer que nos toca e deixa abertos a algo. É esse tédio que nos levará ao tédio profundo na concepção de Heidegger e, por isso, ele precisa tornar-se essencial, isto se não reagirmos sempre a ele para nos protegemos. Colocamo-nos em contraposição a ele, conforme visto, por meio do passatempo (segundo a tradução de Casanova (2015): matar o tempo), que consiste numa forma que encontramos de nos livrar do tédio. A questão nos instigou a questionarmos: em que medida os professores estão entediados e não se dão conta? Vimos que, ao “matar o tempo”, nos defendemos contra o curso do tempo, que para nós é lento demais, e nos mantém presos ao tédio. Isto significa o esquecimento de sermos aqueles que caminham. Vale começarmos a pensar o passatempo, visto que é um sinalizador de como pensar esse caminhar, esse embate que travamos com o tempo, o qual nos leva muitas vezes a buscarmos os resultados e esquecermos o processo.

Refletimos, ainda, o cuidado (*Sorge*) e a responsabilidade, acentuando a questão de cuidar de ser/estar-com, o que se dá quando compartilhamos o mundo e percebemos as diferenças, os diferentes mundo-projetos. Neste sentido, pensemos a importância dessa questão aos professores, cuja prática pedagógica envolve a educação e o cuidado com o outro; daí nossa recorrente alusão ao “de-morar-se”, um meditar junto ao outro que, diferentemente de uma ação que envolve apenas o efeito, o produzir algo no outro em busca de resultados conclusivos, ou diríamos de uma relação sujeito-objeto, meio-fim, temos uma relação autoformativa, um cuidar de si e do outro.

Numa aproximação da hermenêutica fenomenológica heideggeriana e do “demorar-se” às concepções de Masschelein e Simons, pensamos uma escola que se ‘de-mora’ na infância; assim, refletimos a escola do tempo livre (*Skholé*), defendida pelos autores, uma escola que tenha o potencial para dar a todos o tempo e o espaço para que saiam de seu ambiente conhecido, e se superem e renovem, mudando de forma imprevisível o mundo. Essa responsabilidade da escola com o mundo é ressaltada pelos autores, os quais indicam que, na escola, o

próprio mundo é tornado aberto e livre e, portanto, compartilhado e compartilhável, algo interessante. Nesta perspectiva, vimos a possibilidade de uma aproximação ao horizonte de Heidegger, visto que em sua concepção o homem, enquanto ser-aí, o *Dasein*, é formador de mundo, não existindo sem mundo e nem mundo sem o ser-aí, sendo este mundo sempre compartilhado com os outros. Ser-com-o-outro, por sua vez, significa ser responsável pelo outro, havendo aí uma ética de responsabilidade e cuidado, originariamente e primeiramente, posta para consigo e para com o mundo. Por isso, pensamos esse tempo do professor junto aos alunos, “com eles”, como um “de-morar-se”, uma escuta e atenção ao que está acontecendo nesse tempo/espço escolar, onde se possa, para além de ter tempo, ser tempo.

Enfim, nosso caminhar delineou-se em torno da questão que envolveu a liberação do conceito de infância. Comumente, no método tradicional, os resultados são respostas conclusivas e não perguntas. No entanto, nos movemos na circularidade hermenêutica e, afinal, perguntamos: o que são infância(s)? Ou mesmo: encontramos a resposta em algum lugar? Pensemos, pois: será que o que nos era resposta agora é pergunta? Será que o que sabíamos deixamos de saber? Saímos dessa empreitada com alguma resposta, ou, ao contrário, tínhamos a resposta e agora temos a pergunta? O que são infância(s)? Em nosso caminhar, permanecem as questões a meditar, a de-morar-se...



## REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 7a edição (2a reimpressão), 2014. p. 221-247.

BARBOSA, Maria C. S. **Por amor e força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. Tempo para viver o cotidiano. In: **Pátio – Educação Infantil**, Porto Alegre, Ano X, n. 32, p. 8-11, 2012.

\_\_\_\_\_. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Teoria e Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, 2013.

\_\_\_\_\_; RICHTER, Sandra R. S.; DELGADO, Ana C. C. Educação infantil: tempo integral ou educação integral? **Educação em Revista**, BH, v. 31, n. 04, p. 95-119, 2015.

BRAIDA, Celso Reni. Apresentação. In SCHLEIERMACHER, Friedrich D. E. **Hermenêutica: Arte e técnica da interpretação**. Tradução e apresentação de Celso Reni Braida. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CASANOVA, Marco Antônio. Apresentação à edição brasileira. In: **Wilhelm Dilthey. Introdução às ciências humanas**. Tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história. Tradução [e prefácio] Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2010. p. V-XIII.

CLARA, Fernando. Experiência-vivência. Dilthey e as humanidades: um olhar retrospectivo. **Revista da Faculdade de Sociais e Humanas**, nº 19, Lisboa, Edições Colibri, 2007, pp. 35-48.

CRITCHLEY, Simon; SCHÜMANN, Reiner. **Sobre o ser e tempo de Heidegger**. Org. Steven Levine. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

DILTHEY, Wilhelm. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. Tradução Marco Antônio Casanova. São Paulo: UNESP, 2010 (p. 88-102).

\_\_\_\_\_. **A essência da filosofia.** Tradução de Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ESCUADERO, Jesús Adrián. El estudiante Heidegger y la teología. **Revista Sofia** [S. l.] Vitória (ES), vol. 5, n. 2, Ago. - Dez., p. 302-321, 2016.

\_\_\_\_\_. **El lenguaje de Heidegger:** Diccionario filosófico 1912-1927. Herder Editorial, S.L., Barcelona, 2009.

FERREIRA, Acylene M. C. O destino como serenidade. **Síntese - Revista de Filosofia.** Belo Horizonte, v. 30, n. 97, p. 249-262, 2003.

FIGAL, Günter. **Introdução a Martin Heidegger.** Trad. Marco Antonio Casanova. 1. Ed. Rio de Janeiro: Via Verita, 2016.

FRIEDMANN, Adriana. É hora de discutir o que queremos para nossas crianças. In: **Pátio – Educação Infantil**, Porto Alegre, Ano X, n. 32, p. 16-19, 2012.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método.** Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Verdade e método II.** Tradução de Eugenio Paulo Giachini; revisão da tradução de Marcia Sá Cavalcanti Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **O que é pedagogia.** 3. ed., São Paulo: Brasiliense, 1996 (Coleção Primeiros Passos; 193).

GIACOIA Jr. Oswaldo. **Heidegger urgente:** introdução a um novo pensar. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica.** Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HEIDEGGER, Martin. **Serenidade.** Tradução portuguesa: Maria Madalena Andrade e Olga Santos. Lisboa, Piaget, 2000.

\_\_\_\_\_. **Introdução à filosofia.** Trad. Marco Antônio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



\_\_\_\_\_. Martin. **Ensaaios e Conferências**. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. 8 ed. Petrópolis: Vozes; Bragança paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ser e tempo**. Trad. Revisada e apresentação de Marcia Sá Cavalcanti Schuback. Pós-fácio de Emmanuel Carneiro Leão. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP. Editora Universitária São Francisco, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Ontologia**: (hermenêutica da faticidade). Trad. Renato Kirchner. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Os conceitos fundamentais da Metafísica**: Mundo-Finitude-Solidão. Tradução: Marco Antônio Casanova. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter O. (org.). Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. pp. 51-68.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. **Héraelito. Fragmentos, origem do pensamento**; edição bilingüe com tradução, introdução e notas do autor. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

LOPARIC, Zeljko. **Sobre a responsabilidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ética e finitude**. 2. ed., revista e ampliada, São Paulo: Editora Escuta, 2004.

LIMA, Patrícia de M. Ser e ter: a produção de sentidos - por uma topologia das infâncias e suas relações com a escola. In: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Trad.: Fernando Coelho. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017. p. 299-312. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública; tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção: Experiência e Sentido).

MOURA, Rosana Silva de. Abertura como possibilidade indeterminada na formação contemporânea: a contribuição do horizonte hermenêutico heideggeriano. In: **Actas de las V Jornadas Internacionales de Hermenéutica**. Compilado por Gastón Beraldi; ilustrado por Paula Otegui. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Proyecto Hermenéutica, 2018, p. 108-113.

NUNES, Benedito. **Heidegger**. Organização e Apresentação: Victor Sales Pinheiro. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

PAGNI, Pedro Angelo. Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n.3, p. 99-123, set./dez., 2010.

PEREIRA, Vilmar A.; SILVA, Simone G.. Compreendendo a infância nas perspectivas de Descartes e Rousseau. In: **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 174-186. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/CD2011/trabalhos\\_8.html](http://educere.bruc.com.br/CD2011/trabalhos_8.html) .Acesso em: 15/04/2018.

SCHMIDT, Lawrence K. **Hermenêutica**. Trad. Fabio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2013.

SCHNÄDELBACH, H. **Filosofia ín Alemanha**. Trad. Pepa Linares. Madrid: Cátedra, 1991.

SCHÉRER, RENÉ. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças/ René Schérer; tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. – Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

SEIBT, Cezar L. **Por Uma Antropologia Existencial-Originária**: aproximações ao pensamento de Martin Heidegger. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015 (Coleção filosofia; 49).

\_\_\_\_\_. Dupla estrutura do conhecimento em Heidegger - explicar e compreender. **Revista Peri**, v. 08, n. 01, p. 230-241, 2016.

SODELLI, Marcelo. Sobre o sentido de educar. **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 10, p. 203-222, 2008.

STEIN, Ernildo. **Introdução ao pensamento de Martin Heidegger**. Porto Alegre, Ed. EDIPUCRS, 2002.

\_\_\_\_\_. **Antropologia filosófica: questões epistemológicas**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

\_\_\_\_\_. **Às voltas com a Metafísica e a Fenomenologia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos sobre “Ser e Tempo”**. 5 ed. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

WEBER, JOSÉ F. A relação entre a meditação heideggeriana sobre a essência da técnica e o tema do Cuidado (Sorge). In: **IXTLI – revista latino-americana de filosofia de la educación**, v. 1, n. 1, p. 89-106, 2014.